

CUIDAR, ESCUTAR, NARRAR: contribuições e desafios do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – UFMG

Lais Caroline Andrade Bitencourt¹
Mônica Correia Baptista²
Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo³

Resumo: O artigo analisa o curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no ano de 2024, coordenado pela UFMG, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Fundamentado em registros, depoimentos e observações, o estudo busca compreender como narrar, cuidar e escutar se afirmam como dimensões formativas, constituindo a experiência do LEEI como um espaço ético, estético e político de formação docente. A análise evidencia que a formação docente, quando ancorada na experiência e na construção coletiva, amplia a compreensão da Educação Infantil como campo de conhecimento, pesquisa e invenção pedagógica. Os resultados apontam que o LEEI contribuiu para o processo de construção de uma docência comprometida com as infâncias, ao mesmo tempo sensível e reflexiva, fundada na articulação entre teoria e prática, saberes e afetos, e comprometida com as especificidades e o direito da primeira infância à educação e à cultura.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Infantil. Leitura. Escrita. Formação continuada do professor. Políticas públicas.

CARING, LISTENING, NARRATING: contributions and challenges of the Reading and Writing Program in Early Childhood Education - UFMG

Abstract: The article analyzes the continuing education course *Reading and Writing in Early Childhood Education* (LEEI), implemented in 2024 under the coordination of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), within the scope of the National Commitment to Child Literacy (CNCA). Based on records, testimonies, and observations, the study seeks to understand how narrating, caring, and listening are affirmed as formative dimensions, configuring the LEEI experience as an ethical, aesthetic, and political space for teacher education. The analysis shows that teacher education, when anchored in lived experience and collective construction, broadens the understanding of Early Childhood Education as a field of knowledge, research, and pedagogical invention. The results indicate that LEEI contributed to the construction of a teaching practice committed to early childhood, one that is simultaneously sensitive and reflective, grounded in the articulation between theory and practice, knowledge and affect, and committed to the specificities and the right of young children to education and culture.

Keywords: Teacher education. Early childhood education. Reading. Writing. Continuing education for teachers. Public policies.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail de contato: laiscarolineabit@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail de contato: monicacb@fae.ufmg.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Membro do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail de contato: anacfbrazil.melo@gmail.com

CUIDAR, ESCUCHAR, NARRAR: contribuciones y desafíos del Programa de Lectura y Escritura en Educación Infantil - UFMG

Resumen: El artículo analiza el curso de formación continua Lectura y Escritura en la Educación Infantil (LEEI), desarrollado en 2024 bajo la coordinación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en el marco del Compromiso Nacional Niña y Niño Alfabetizados (CNCA). Basado en registros, testimonios y observaciones, el estudio busca comprender cómo narrar, cuidar y escuchar se afirman como dimensiones formativas, configurando la experiencia del LEEI como un espacio ético, estético y político de formación docente. El análisis evidencia que la formación docente, cuando está anclada en la experiencia y en la construcción colectiva, amplía la comprensión de la Educación Infantil como un campo de conocimiento, investigación e invención pedagógica. Los resultados indican que el LEEI contribuyó al proceso de construcción de una docencia comprometida con las infancias, simultáneamente sensible y reflexiva, fundada en la articulación entre teoría y práctica, saberes y afectos, y comprometida con las especificidades y el derecho de la primera infancia a la educación y a la cultura.

Palabras clave: Formación docente. Educación Infantil. Lectura. Escritura. Formación continua de docentes. Políticas públicas.

Introdução

A formação continuada constitui um campo estratégico para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização da docência como exercício crítico, reflexivo e sensível. Em um contexto marcado por tensões sociopolíticas, condições materiais e de infraestrutura insuficientes, carreiras profissionais pouco atrativas e formação inicial inadequada, a formação continuada pode configurar-se não apenas como possibilidade de estudo e reflexão sobre conhecimentos acadêmicos, mas também como espaço de escuta, de transformação coletiva das práticas educativas e de posicionamento político comprometido com a construção de uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada.

A partir dessa perspectiva, este artigo analisa a implantação da proposta formativa Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (LEEI/CNCA), no decorrer do ano de 2024, na Região Sudeste, sob a coordenação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo é expor elementos constitutivos do processo de implantação do Programa e refletir sobre especificidades vivenciadas nessa experiência de formação em larga escala de professoras pré-escolares.

A proposta formativa, ancorada na tríade ciência, arte e vida, busca reconhecer e potencializar os saberes das profissionais, valorizando suas trajetórias, memórias e experiências culturais como dimensões constitutivas da identidade profissional. A análise dos dados obtidos

por meio de questionários e depoimentos revela que, apesar dos desafios logísticos e tecnológicos, o Programa promoveu deslocamentos significativos na compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais fundamentais para a constituição de sujeitos autônomos, criativos e participativos, tanto em relação às crianças quanto às professoras.

Refletir sobre uma proposta de formação continuada requer o reconhecimento de que os processos formativos não se iniciam na graduação, mas se constituem ao longo de trajetórias pessoais e profissionais marcadas por experiências múltiplas e temporalidades diversas. Parte-se do pressuposto de que inúmeros saberes e aprendizagens foram mobilizados anteriormente, compondo um repertório que dialoga com as metodologias e conteúdos propostos. Para além da escolarização formal, há um conjunto de experiências também formativas advindas de múltiplos contextos da vida cotidiana, que se entrelaçam e dialogam, continuamente, constituindo as identidades docentes.

Considerando essa perspectiva abrangente sobre a constituição da formação docente, este artigo analisa o LEEI, apresentando os desafios e as contribuições para o debate acerca da formação continuada na Educação Infantil, especialmente, no que se refere às práticas de oralidade, leitura e escrita.

Tensões e desafios na formação de professores

Os desafios contemporâneos da carreira docente e a atual crise mundial que assola a profissão docente, principalmente, da Educação Básica vêm sendo estudados há décadas (Nóvoa, 2024; UNESCO, 2020; Gatti, 2016; Jacomini e Penna, 2016; entre outros). Questões como a perda do estatuto socioprofissional, o crescimento dos conflitos e da violência nas escolas, a tendência social e cultural de valorização das tecnologias em detrimento dos saberes e conhecimentos docentes, a ausência de professores no debate e nas formulações de políticas de formação, a burocratização do trabalho docente (Nóvoa, 2024), bem como a passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação, as transformações fluidas pelas quais as sociedades contemporâneas passam, gerando instabilidades nos valores, crenças e modos de pensar (Gatti, 2016) são algumas das adversidades enfrentadas pelos professores do século XXI.

Concomitantemente, os desafios da formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2019) mantêm vivo o debate sobre a complexidade da formação docente, iniciada antes da

graduação e continua após a formação inicial. Apesar dos avanços desde a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que admite formação em nível médio, mas aponta o superior como referência, persiste o desafio de consolidar uma formação comprometida com a infância e com a qualidade da Educação Infantil.

Em especial na última década, pesquisadores têm afirmado a insuficiência que os cursos de graduação em Pedagogia têm proporcionado, em especial, para o trabalho com crianças na primeira infância. Baptista e Barreto (2019), assim como outras pesquisadoras (Barbosa, 2016, 2018; Cruz, 2024; Rodrigues & Cruz, 2024), ao analisarem as lacunas na abordagem curricular dos cursos de Pedagogia, apontam que a formação docente ainda se caracteriza por fragmentação e superficialidade no trato dos conhecimentos científicos, bem como na reflexão e na análise das práticas pedagógicas referentes ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes desconsiderando as especificidades próprias dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes na primeira infância.

Outro aspecto a considerar é a existência de um contingente de professoras que, antes mesmo de iniciarem o curso de nível superior, atuam no magistério. Reconhece-se, portanto, que os processos formativos antecedem a entrada formal em cursos de licenciatura, sendo constituídos pelas experiências não apenas escolares, mas também por aquelas de âmbito social e pelas vivências profissionais anteriores.

Os excertos das cartas produzidas na atividade inicial “Como e por que você se tornou professora” - (LEEI/CNCA – UFMG – 2024), exemplificam a percepção das participantes do curso de que a formação profissional, ultrapassa os limites dos cursos formais:

Minha infância foi passada um pouco no interior. Lá convivía com minhas tias maternas que eram professoras. Eu ficava toda encantada em vê-las saindo a cavalo para lecionar em lugares distantes. Eu e meus primos ficávamos à noite, em volta do fogão a lenha ouvindo os casos escolares delas. Sempre tinha resenhas de leituras e histórias encantadoras. Brinquei muito de escolinha e me sentia professora desde pequena. (Cibele Maria Rodrigues da Silva Mendes - cursista do LEEI 2024 em Lagoa Santa/MG)

Relatos como esse dialogam com a argumentação de Diniz-Pereira (2019) de que os processos formativos se dão muito antes de a carreira do magistério ser definida como escolha profissional, e alerta que, ao se estabelecer um ponto inicial, desconhece-se a relevância que

momentos e experiências anteriores possuem na constituição da identidade docente.

Considerar essa experiência prévia implica reconhecer que a formação continuada não pode se afastar dos contextos reais de atuação nem dos saberes construídos no cotidiano escolar. Uma proposta formativa consistente demanda aproximação efetiva entre instâncias de formação e escola de Educação Básica, possibilitando a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas e vivências concretas das docentes. Ao valorizar os percursos já construídos e, simultaneamente, favorecer novos aprendizados, a formação acadêmico-profissional se afirma como um processo compartilhado, capaz de integrar a experiência acumulada e os fundamentos teóricos necessários à docência na Educação Infantil.

As lacunas da formação inicial, especialmente, no curso de Pedagogia, impactam diretamente a formação continuada. A ausência de enfoque na primeira infância reforça práticas pedagógicas voltadas para bebês e crianças pequenas subordinadas às lógicas do Ensino Fundamental. A escassez de experiências formativas específicas para crianças de zero a cinco anos, reforça a urgência de programas que ofereçam subsídios conceituais e práticos para essa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, a formação continuada emerge como espaço privilegiado para suprir lacunas históricas deixadas pela formação inicial, sobretudo nas dimensões da oralidade, da leitura e da escrita. Nos cursos de Pedagogia, essas temáticas são frequentemente tratadas sob a ótica da alfabetização, vinculadas ao Ensino Fundamental, o que tende a reduzir a complexidade do processo de apropriação das linguagens oral e escrita na infância à dimensão da aquisição do sistema alfabético. Tal abordagem conduz à compreensão equivocada de que o trabalho na Educação Infantil deve “preparar para a alfabetização” ou antecipar sua ocorrência, desconsiderando as múltiplas experiências de linguagem que atravessam o cotidiano das crianças pequenas.

O LEEI, em contraposição a essas concepções, busca reafirmar a leitura, a escrita e a oralidade como práticas culturais e estéticas que sustentam as interações humanas. Práticas que se iniciam muito antes do domínio do sistema alfabético e se consolidam nas relações das crianças entre si e delas com os adultos e o mundo em geral.

Organização teórico-metodológica do LEEI

A proposta do curso LEEI (Brasil, 2016) se fundamenta na valorização da escuta sensível, na abordagem dialógico-discursiva da linguagem (Smolka, 2019) e na promoção de interações significativas entre adultos e crianças. Uma prática pedagógica comprometida com tais princípios requer mais do que o reconhecimento dos modos como meninos e meninas utilizam a linguagem oral e escrita no cotidiano. Implica incorporar esses usos ao planejamento pedagógico e às situações de aprendizagem, ressignificando o papel da linguagem como mediação, constituição de subjetividades e criação (Brasil, 2016).

Essa concepção está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que reconhecem a linguagem como eixo estruturante das práticas pedagógicas e afirmam que o trabalho com leitura e escrita deve ocorrer de forma lúdica, contextualizada e respeitosa às múltiplas formas de expressão infantil. Estudos como os de Teberosky e Colomer (2015) reforçam que a inserção das crianças em práticas sociais de linguagem, desde os primeiros anos, é determinante para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, cabendo à escola ampliar essas experiências por meio de propostas intencionais e culturalmente significativas.

O LEEI, então, convida a docente a vivenciar experiências teóricas e práticas que integram conhecimentos científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano da Educação Infantil. Conforme argumentam Oliveira e Barbosa (2020), a formação continuada que integra práticas artísticas e literárias contribui para ampliar o repertório pedagógico e favorecer a construção de uma postura reflexiva diante das múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano infantil.

Como o LEEI se estrutura

O LEEI configura-se como política pública de formação docente construída na parceria entre universidades e redes municipais de ensino. Em 2024, o Programa integrou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), coordenado pela Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação (DIFOR/MEC), em parceria com cinco

universidades federais⁴ responsáveis pela execução nas cinco regiões que integram o território nacional. Na Região Sudeste, a oferta se dividiu entre 13 universidades, nos quatro estados que a constituem⁵. Coube à UFMG coordenar a formação em 264 municípios das regiões Central e Sul de Minas Gerais.

O material didático do curso é composto por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte, todos de acesso público e gratuito⁶. Cada caderno aborda temáticas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita na Educação Infantil, articulando textos de diferentes autores.

A oferta do curso se dá em camadas. A equipe da universidade se responsabiliza pela capacitação das Formadoras Estaduais (FE); estas, pela capacitação das Formadoras Municipais (FM) e, finalmente, as municipais formam as cursistas, professoras de pré-escola.

As cursistas participam de atividades presenciais e virtuais, oficinas temáticas e tertúlias literárias. Mais do que uma formação técnica, o Curso propõe um movimento de sensibilidade e autoria, em que literatura, arte e escuta se tornam dispositivos formativos. Inspirado em princípios de Rinaldi (2016) e Cosson (2014), o curso promove práticas de leitura e escrita como atos de encontro, criação e reflexão.

Ao assumir a tríade “ciência, arte e vida”, o LEEI convida as participantes a compartilharem suas experiências de vida, suas vivências profissionais e a compreenderem a linguagem como espaço de humanização. As leituras, oficinas e registros reflexivos tornam-se meios de ressignificação da docência, evidenciando que formar-se é também narrar-se, revisitar memórias, reconhecer afetos e construir um olhar poético sobre a prática pedagógica. Na área de abrangência da UFMG, como dito, o Curso atendeu, em 2024, 264 municípios das regiões Central e Sul de Minas Gerais, dos quais 184 são de pequeno porte, 63 de médio porte e 17 de grande porte de acordo com dados do Censo 2022/IBGE.⁷

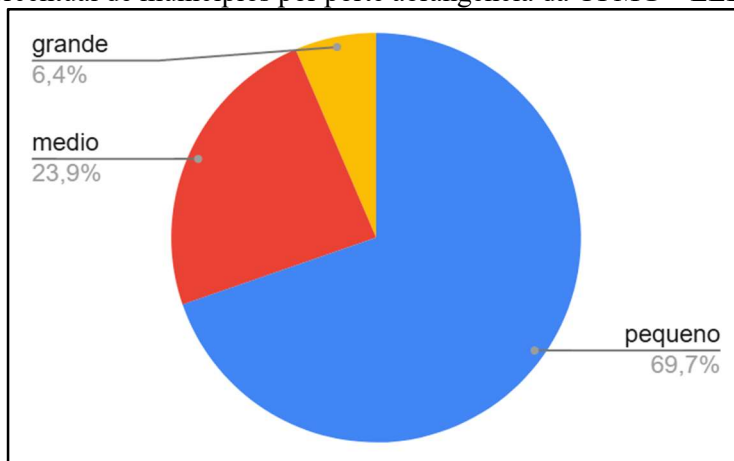
⁴ As Universidades que coordenaram nacionalmente o LEEI em 2024 foram: UFPE, responsável pela região Nordeste; UFPA, responsável pela região Norte; UFMS, responsável pela região Centro-Oeste; UFRGS, responsável pela região Sul e UFMG, responsável pela coordenação da região Sudeste.

⁵ As universidades que participaram da implementação do LEEI, na região Sudeste foram: UFES, UFRJ, UNIRIO, USP, UNICAMP, UFSCAR, UNESP nos polos Rio Claro, Presidente Prudente e Bauru, UFU, UFVJM, UFJF, UFOP e UFMG.

⁶ Para acessar os cadernos da coleção: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em 20 de novembro de 2025.

⁷ A classificação do IBGE de 2022 para porte de municípios, aprovada pela Resolução CNAS/MDS N° 176/2024, é baseada na população do Censo Demográfico 2022, dividindo-os em três categorias: Pequeno Porte (até 20 mil

Gráfico V – Percentual de municípios por porte abrangência da UFMG – LEEI/CNCA – 2024



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

Neste universo, 12.627 profissionais iniciaram a formação em abril/2024 e 9.839 finalizaram o percurso formativo, em dezembro/2024, o que perfaz um percentual de abandono/evasão de 22,1%. Do montante de participantes que finalizaram a formação, 84,2% alcançaram os índices necessários para certificação.

A formação contou com uma carga horária total de 126 horas, sendo 62 horas destinadas às atividades remotas e 64 horas aos encontros presenciais.

Memórias e identidades na formação docente

Como ressaltamos anteriormente, desenvolver a formação continuada na perspectiva defendida pelo LEEI implica reconhecer e integrar experiências prévias da formação inicial. Dessa forma, o LEEI incorpora percursos acadêmicos e sensíveis já vividos pelas professoras em suas ações formativas. Por isso, o curso inicia com a retomada de memórias pessoais, investigando elementos que constituíram sua identidade docente antes da profissionalização, bem como percepções intuitivas sobre a docência constituídas na infância e nas trajetórias escolares. Conforme argumentam Diniz e Baptista (2024, p. 2-3),

a construção da identidade profissional se reconfigura ao longo da carreira e sofre influências tanto institucionais e contextuais da cultura escolar, das políticas públicas e das reformas educacionais, quanto pessoais, como o

habitantes), Médio Porte (de 20.001 a 100 mil habitantes), e Grande Porte (acima de 100 mil habitantes). Fonte: Associação Mineira de Municípios.

compromisso com a docência, a disposição para aprender a ensinar, as crenças e valores, o domínio das disciplinas e de suas metodologias, as experiências acumuladas e até a própria vulnerabilidade profissional. Assim, as identidades docentes emergem de um tecido complexo, formado por histórias, saberes, práticas e rituais.

A reafirmação desta formação plural e multifacetada, que se constitui permanente e continuamente, no decorrer da própria atuação docente, é uma das bases do LEEI, como explicitado no Caderno de Apresentação da coleção.

os professores se tornam os professores que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciaram 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. (Brasil, Caderno de Apresentação, p. 22).

No decorrer da formação, depoimentos das FM e das cursistas corroboram a compreensão do quanto as vivências culturais e artísticas caracterizam-se como um dos grandes diferenciais do LEEI em relação a outros programas de formação profissional.

Tive a oportunidade de conhecer outros autores e suas literaturas, aprofundar minha visão de mundo em relação às mulheres na sociedade, conhecer a representação negra na literatura e resgatar memórias e culturas que estavam adormecidas. A leitura me pegou de jeito! A sensibilidade de João Carrascoza nos contos, em descrever cenas e acontecimentos com riqueza de detalhes, me permitiu viver cada momento, sentir o afeto da mãe, da avó, do pai e até mesmo sentir o cheiro e o gosto da comida da mãe sendo feita. Pude dialogar com os contos, me emocionar e reviver partes importantes de minha história. [...]. Os contos de Geni Guimarães e Conceição Evaristo, suscitaram em mim reflexões importantes sobre como o preconceito racial está enraizado em nossa sociedade. A apresentação de mulheres negras como autoras de literatura tem sido uma experiência significativa que o LEEI me proporcionou. Pensar a História dos negros sob o olhar de quem vivenciou essa realidade traz uma nova perspectiva e revela nuances que muitas vezes passam despercebidas pela narrativa oficial. Ao ler e discutir as obras de Geni Guimarães e Conceição Evaristo, consegui me aproximar das vozes e experiências das mulheres negras, enxergando suas lutas e resistências em um contexto que ainda hoje se mostra adverso. [...] Poder ler literatura me fez refletir sobre meu papel enquanto docente: se quisermos formar leitores literários, precisamos ser também leitores de literatura. O LEEI me fez refletir sobre esse tema da formação literária docente, tema que inclusive, adotei como Projeto de Mestrado. (Trecho do Diário de Bordo da formadora municipal Lídia Gória Viana - município de Lavras/MG).

As discussões sobre o livro "Selma" e a história da personagem levaram à pergunta central: Para que serve a arte? e O que esperamos da literatura? O conceito de que “a arte pode nos deslocar de um lugar confortável” foi abordado, instigando reflexões sobre o impacto da arte na infância. [...] A provocação sobre o impacto da arte e da literatura no deslocamento de visões confortáveis e rotineiras gerou debates profundos. Uma reflexão possível seria: “Se a arte e a literatura desconstroem percepções, como nós, educadores, podemos criar experiências que possibilitem às crianças ver o mundo com novas perspectivas?” A resposta a esta questão talvez envolvesse a adoção de práticas que incluam a livre interpretação de textos e imagens, incentivando a imaginação crítica das crianças. (Trecho do Diário de Bordo da Formadora Municipal Ceila de Oliveira Reis Guimarães - município de Poços de Caldas/MG).

Os depoimentos das cursistas no questionário de avaliação do Curso revelaram as tertúlias literárias como componente formativo mais valorizado por elas. Esses encontros constituíram espaços de compartilhamento de experiências e diálogos sobre sentimentos e impressões advindas das leituras individuais que eram discutidas coletivamente⁸.

Só agradecer pela oportunidade, resgatar memórias e as tertúlias foram maravilhosas!

O curso foi excelente. Gostei muito das tertúlias. Foi um momento de grande aprendizado.

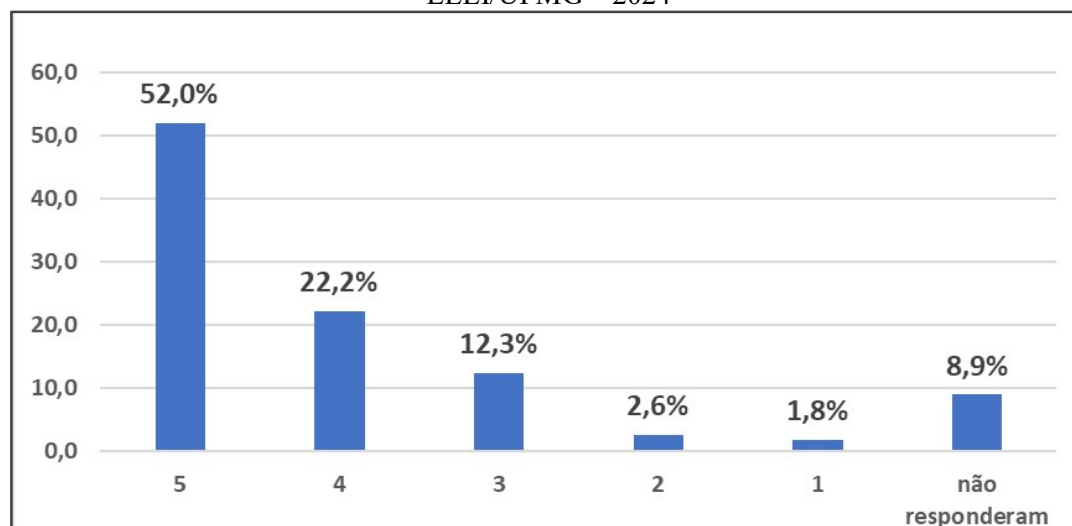
O que eu amei no curso foram as tertúlias, parabéns para quem escolheu.

Além de ampliar nosso conhecimento, o curso mexeu com nossos sentimentos durante as tertúlias. Muito bom!

Em relação à qualidade dos materiais, as cursistas reconheceram a contribuição da Coleção para sua formação, conforme evidencia o Gráfico VIII a seguir.

⁸ Esses depoimentos foram coletados no questionário de avaliação aplicado em dezembro de 2024 que preservava o anonimato.

Gráfico VIII – Avaliação das cursistas sobre a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI/UFMG – 2024

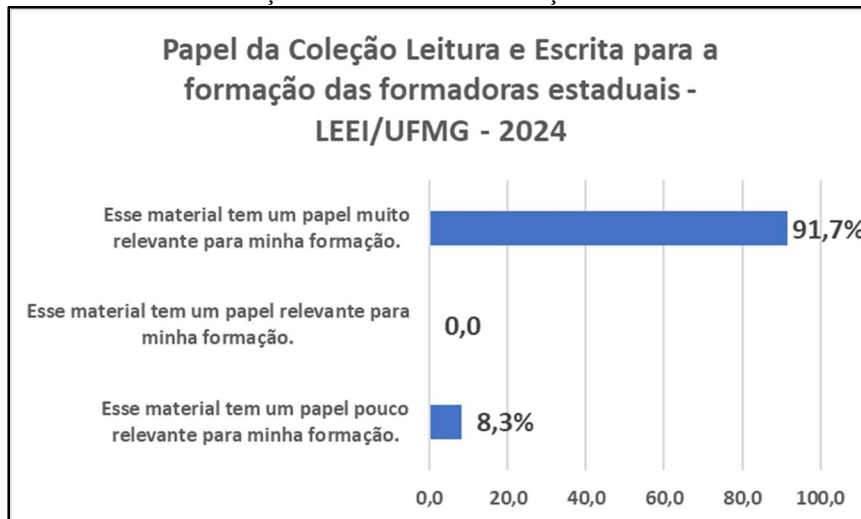


Fonte: dados da coordenação do LEEI/CNCA - UFMG – 2024

Ao responderem, no questionário eletrônico, à questão “Avalie os materiais de formação do Curso LEEI listados a seguir, numa escala de 1 a 5, sendo a nota 5 representativa de uma avaliação ótima e a nota 1 de uma avaliação ruim”, no item “Livros da Coleção LEEI”, observa-se que 52% das respondentes atribuíram a maior nota para o material e 22,2% atribuíram a segunda maior nota. Somando-se estes dois percentuais temos 74,2% das respondentes considerando o material da formação como de grande qualidade.

Conforme argumentam as cursistas, as FE também reconheceram a qualidade da Coleção para sua formação pessoal e para a formação das FM.

Gráfico IX – Avaliação das FE sobre a Coleção – LEEI/UFMG – 2024

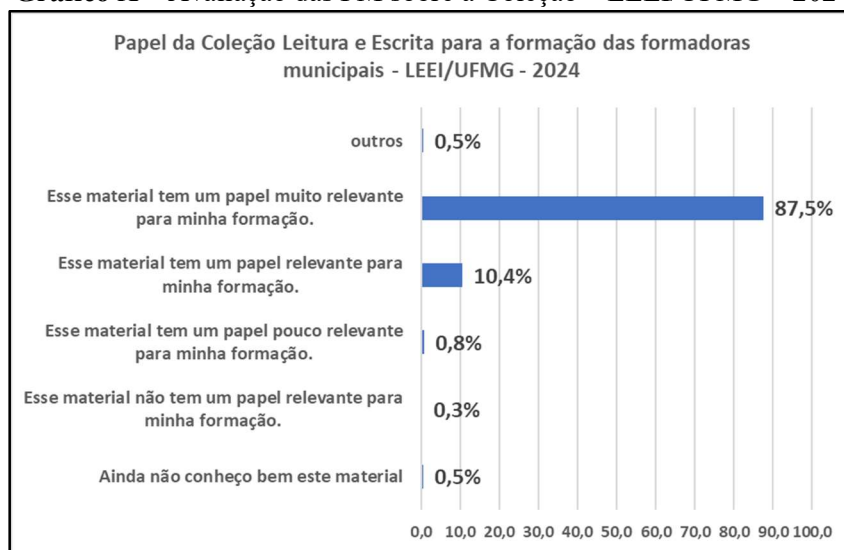


Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

No grupo das FE, 91,7% avaliaram a Coleção como muito relevante para sua própria formação e 8,3% avaliaram como pouco relevante. Em relação ao papel da Coleção para a formação das FM, 75% das FE consideraram o material muito relevante, 16,7% consideraram relevante e 8,3% consideraram o material pouco relevante.

A avaliação positiva da Coleção se repete no grupo das FM como mostram os dados do Gráfico X a seguir.

Gráfico X – Avaliação das FM sobre a Coleção – LEEI/UFMG – 2024



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

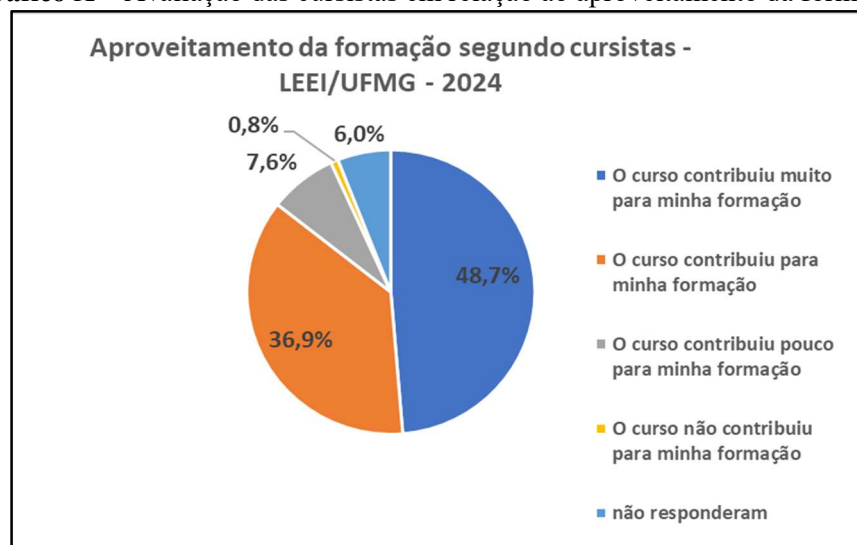
Na avaliação das FM, 87,5% delas avaliaram o papel da Coleção como muito relevante para sua formação e 10,4% avaliaram a Coleção como relevante. As demais respostas para esta pergunta tiveram percentuais muito baixos e não foram significativas. Estes dados podem ser mais bem visualizados nos gráficos abaixo.

A pergunta feita, “De modo geral, como você avalia a contribuição do LEEI para sua formação como professora da Educação Infantil?”, não se restringia apenas a atividades, mas ao conjunto da formação, encontros presenciais, atividades assíncronas, *lives*, seminários, leituras e demais ações que compunham o escopo da formação. De maneira geral, as cursistas apresentaram resistência à realização das atividades assíncronas, fato observado a partir de reclamações persistentes e até mesmo recusa de muitas delas em realizarem as atividades.

A análise desta situação aponta para uma dificuldade de compreensão sobre a natureza híbrida da formação, que era composta por atividades presenciais e por atividades remotas que seriam a continuidade de estudos entre um encontro presencial e outro. Entretanto, na maioria dos casos, as professoras interpretavam as atividades assíncronas como algo “a mais”, para além do que seria a formação.

A despeito da resistência em relação às atividades assíncronas, o conjunto de respostas obtidas nesta questão aponta para um reconhecimento da relevância do curso na formação profissional das participantes.

Gráfico X – Avaliação das cursistas em relação ao aproveitamento da formação



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFGM

Observa-se que 48,7 % das participantes avaliaram que o curso contribuiu muito para sua formação e 36,9% das cursistas avaliaram que o curso contribuiu para sua formação. A soma dos percentuais das duas respostas mais positivas totalizou 85,6%.

Desde o início, a coordenação geral do Sudeste e da UFMG demonstrava preocupação com o impacto da longa duração do curso repercutir na taxa de evasão. Diante da carga de trabalho e das extensas jornadas das professoras, uma formação anual poderia gerar desistências significativas. Observou-se, porém, que a carga horária presencial foi um diferencial, pois, apesar do cansaço, a convivência entre pares e as novas interações com colegas de outras escolas e municípios favoreceram a permanência até o fim da formação. As manifestações de satisfação após cada encontro presencial, tanto das formadoras quanto das cursistas, foram recorrentes, como revelam os depoimentos a seguir⁹.

O curso nos trouxe informações importantes e válidas para nosso desenvolvimento em sala de aula. Compartilhamos experiências boas e aprendemos coisas novas. Novas didáticas para aprender e desenvolver com as crianças. Uma boa iniciativa.

O LEEI promoveu muitas ressignificações, possibilitando aos cursistas uma reflexão minuciosa e afetuosa sob uma perspectiva emocional e intimista, tocando a alma de cada cursista.

Choros, risos, vivências, olhos d'água marejados, descobertas e reflexões.

O curso LEEI foi uma porta de conhecimento e de trocas de experiência com colegas cursistas e também com nossa formadora, que não mediu esforços para oferecer o melhor.

Perfeito o curso, momento prazeroso de muita troca e conhecimento sabendo que estamos no caminho certo da Educação Infantil. Por mais cursos como este.

Gostei muito do curso! Há tempos não tínhamos a oportunidade de dialogar com demais professores da Educação Infantil. Este curso nos oportunizou a confirmação de que a leitura e escrita na Educação Infantil desempenham um papel de extrema relevância no aprendizado, na comunicação e no desenvolvimento da criatividade das nossas crianças, dentro de um contexto bastante significativo.

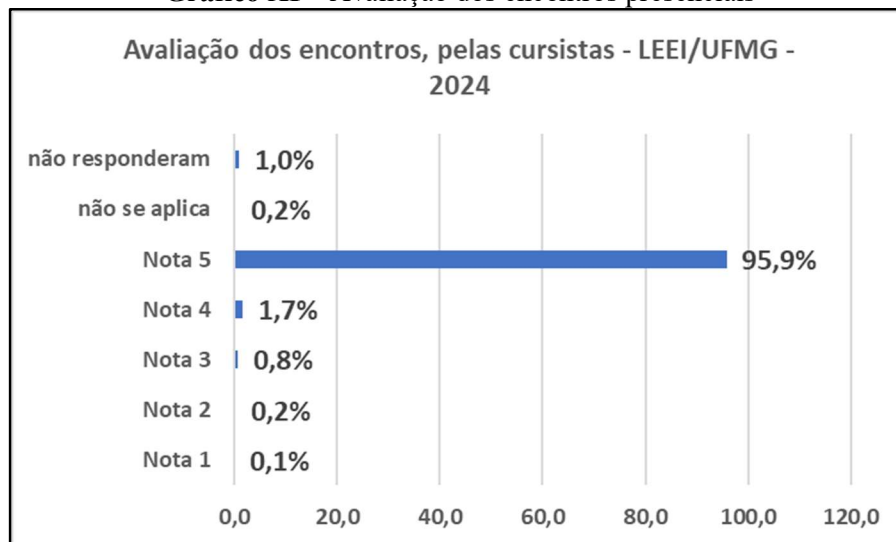
⁹ Esses depoimentos foram coletados no questionário de avaliação aplicado em dezembro de 2024 que preservava o anonimato.

Os relatos das cursistas evidenciam que a formação vivenciada foi atravessada por afetos, trocas e processos de ressignificação da prática docente. Para além da dimensão emocional, tais depoimentos dialogam com aspectos estruturantes da constituição profissional de professoras, especialmente da Educação Infantil, conforme discutem Nóvoa (2004), Gatti (2016) e Barbosa (2016). A formação continuada ofertada mostrou-se articulada às práticas pedagógicas reais, favorecendo a ampliação de repertórios, a reflexão crítica e a construção coletiva de sentidos sobre o fazer docente. Nesse contexto, torna-se imprescindível reafirmar a necessidade de que os municípios assegurem o cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008), que garante, dentro da jornada de trabalho, tempo destinado ao planejamento e à formação continuada, condição fundamental para o desenvolvimento profissional e para a qualificação das práticas na Educação Infantil.

A pertinência dos encontros foi medida por meio de depoimentos espontâneos de cursistas, que na sua maioria expressavam avaliações positivas e também por meio do questionário eletrônico enviado às participantes.

Para a pergunta “Avalie os encontros de formação do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil listados a seguir, numa escala de 1 a 5, sendo a nota 5 representativa de uma avaliação ótima e a nota 1 de uma avaliação ruim, no subitem “Encontros presenciais nos polos”, as respostas obtidas indicam que 95,9% das cursistas avaliaram os encontros com a maior nota e 1,7% avaliaram os encontros com a segunda maior nota. Somando-se estes dois percentuais, quase a totalidade das cursistas que responderam à questão demonstraram estar satisfeitas ou plenamente satisfeitas com os encontros. O conjunto das respostas a esta questão pode ser observado no gráfico a seguir.

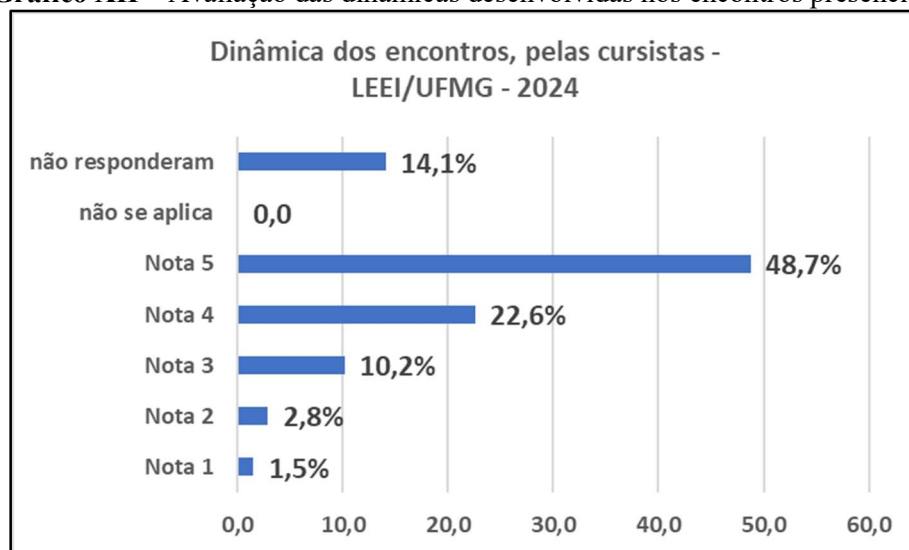
Gráfico XI – Avaliação dos encontros presenciais



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

No questionário, também foi perguntado sobre as dinâmicas desenvolvidas nos encontros e os recursos didáticos neles utilizados. Em relação à dinâmica dos encontros, as respostas apresentaram maior variedade nas notas atribuídas. Ainda que a maior parte das respostas tenham se concentrado nas notas 5 (48,7%) e 4 (22,6%), nesta questão apareceram respostas com nota 1 (1,5%), o que corresponde à menor nota para as dinâmicas dos encontros e indica um grau de insatisfação das cursistas pelas propostas didáticas elaboradas.

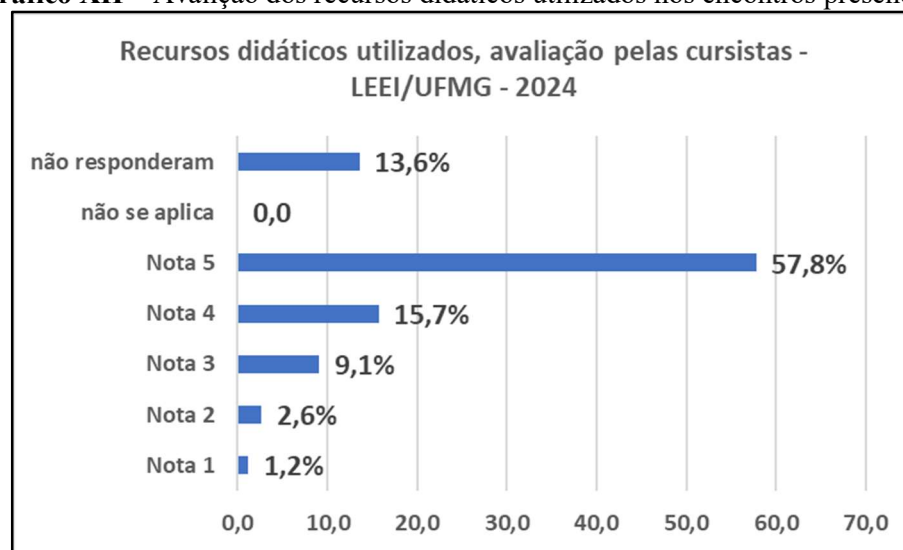
Gráfico XII – Avaliação das dinâmicas desenvolvidas nos encontros presenciais



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

Quanto aos recursos didáticos, as respostas das cursistas também tiveram maior variedade de valores das notas atribuídas, ainda que o maior quantitativo tenha se concentrado nas notas mais altas, 57,8% de respostas para a nota 5 e 15,7% de respostas para a nota 4, totalizando 73,5%.

Gráfico XII – Avaliação dos recursos didáticos utilizados nos encontros presenciais



Fonte: relatórios das turmas do LEEI/CNCA – 2024 – coordenação da UFMG

Ainda que, como ficou evidenciado pelas respostas ao questionário e pelos depoimentos, a avaliação tenha sido positiva em relação aos encontros presenciais, a coordenação da UFMG considerou necessária uma revisão no quantitativo de atividades propostas com vistas a garantir mais tempo para as reflexões e para que haja uma maior apropriação de conceitos e dos conteúdos mobilizados nas discussões. Nesta revisão, buscamos trazer mais orientações às FM sobre a relação de um encontro presencial com os anteriores e posteriores; a relação das atividades remotas com as discussões que são feitas nos encontros presenciais e a possibilidade de continuidade das discussões e reflexões de forma assíncrona, buscando deixar mais explícito que as temáticas abordadas em um encontro, retornam ampliadas em encontros posteriores. Assim, o exercício de revisão e reorganização do caderno de orientações buscou articular as atividades propostas em exercícios metacognitivos nos quais as FM e também as cursistas pudessem observar e acompanhar seus processos formativos

Como vimos, as percepções das cursistas e formadoras sobre o LEEI evidenciam que o Programa foi reconhecido como uma experiência de formação significativa, tanto no plano

profissional quanto pessoal. A valorização da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, o reconhecimento da qualidade dos encontros presenciais, o maior contato com a literatura e a ênfase nas vivências coletivas revelam que a formação foi capaz de mobilizar não apenas saberes teóricos e metodológicos, mas também afetos, memórias e pertencimento. Mesmo diante das dificuldades logísticas e tecnológicas, as participantes destacaram o LEEI como um espaço de encontro e de partilha, no qual a docência se reafirma como prática sensível, reflexiva e colaborativa. A análise das avaliações permite compreender que, mais do que um curso, o LEEI se constituiu como uma formação que reconecta as professoras com o sentido primeiro de ensinar e aprender com as crianças, resgatando a potência do coletivo e da escuta como fundamentos da Educação Infantil (Brasil, 2009; Barbosa, 2016).

Desafios na implementação

A implementação do LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/2024), evidenciou um conjunto de desafios que se articulam à própria complexidade da formação docente em larga escala e às condições materiais e simbólicas de trabalho nas redes municipais. Esses desafios envolvem tanto aspectos estruturais e logísticos, como traslados, infraestrutura e acesso à tecnologia, quanto dimensões pedagógicas e epistemológicas, relacionadas à apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos do curso.

Um primeiro aspecto a destacar refere-se à formação inicial. Os dados produzidos pela coordenação da UFMG na Região Sudeste revelam uma certa dualidade no perfil das cursistas. Embora o grupo seja composto majoritariamente por professoras com nível superior e pós-graduação lato sensu (91,8%), há ainda um contingente de 3,7% com escolaridade em nível médio. Essa presença, aparentemente residual de profissionais sem formação em nível superior, ganha significado ao se observar que parte dessas professoras tem menos de 35 anos que significa que iniciaram a carreira após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Como sabemos, a LDB, mesmo mantendo o nível médio como requisito mínimo para a docência, orienta a formação superior como padrão esperado para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à faixa etária, a maior parte das cursistas e FM situa-se entre 36 e 55 anos de idade, sendo reduzida a participação no curso de professoras com até 25 anos (1,4%). Esse fato

pode decorrer do desinteresse das novas gerações pelo ingresso no magistério, fenômeno amplamente discutido por Nóvoa (2024) e Gatti (2016), e que se relaciona à desvalorização da carreira e à precarização das condições de trabalho, quanto à escassez de concursos públicos o que acaba por não promover a entrada de professoras recém-formadas.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao perfil das FM e das cursistas. Ao cruzar os dados relacionados à escolaridade e à idade das FM com os das cursistas evidencia-se uma característica importante: as FM, em sua maioria, possuíam o mesmo perfil formativo e geracional das cursistas¹⁰. Se por um lado, essa proximidade possivelmente favoreceu a empatia e a constituição de vínculos afetivos, por outro lado, revelava limites, uma vez que ambas as partes enfrentavam desafios semelhantes em relação à atualização teórica e tecnológica.

Essa realidade trouxe para a coordenação um desafio. Esperava-se que a formadora municipal demonstrasse maior conhecimento para conduzir os processos de aprendizagem e alcançar os resultados previstos. Porém, diante da complexidade da temática e da ausência de uma formação inicial e em serviço que a contemplasse, poucas possuíam segurança teórica e metodológica para enfrentar as questões do processo formativo. Embora o processo seletivo exigisse experiência em ações de formação e na temática da leitura e da escrita na Educação Infantil, constatou-se que as formadoras tinham conhecimentos semelhantes aos das cursistas.

A superação desse desafio exigiu da equipe de coordenação e de FE um reposicionamento teórico-metodológico e uma reconfiguração das expectativas. A ação das FM foi compreendida como de mediação, isto é, de alguém capacitada para viabilizar o debate, o encontro, a construção coletiva de saberes e de conhecimentos. Nos momentos de formação presencial com as respectivas FE, apoiadas pelas orientações contidas no Caderno de Orientações¹¹, as FM tinham a oportunidade de se formarem em relação à temática central do curso, mas também como formadoras de professoras.

Outro conjunto de dificuldades refere-se às condições logísticas e de deslocamento para os encontros presenciais. No território de abrangência da UFMG, os deslocamentos

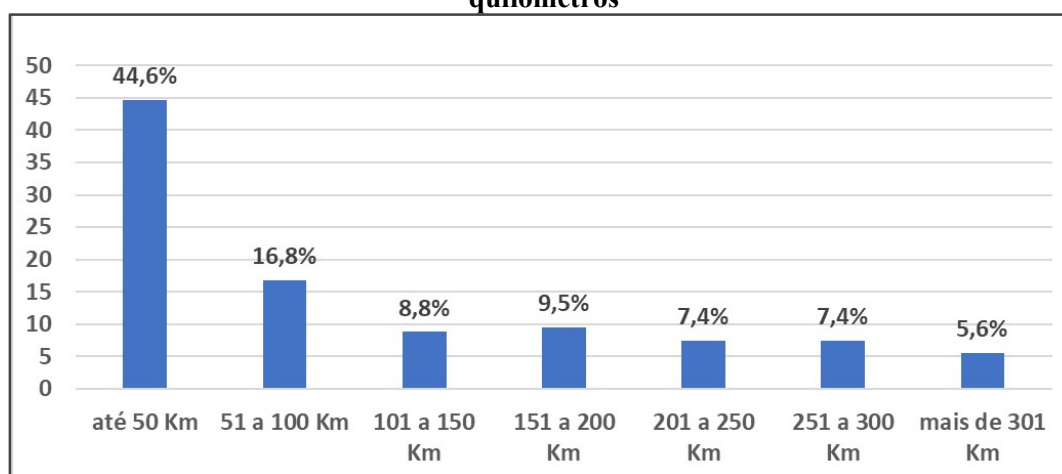
¹⁰ As FM foram selecionadas via edital com critérios específicos de pontuação para formação, publicações e experiência profissional.

¹¹ O Caderno de Orientações, elaborado pela coordenação do LEEI Sudeste, se destina às FE e às FM. O seu conteúdo contém desde propostas de atividades a serem desenvolvidas nos encontros presenciais e remotos, como indicações de textos complementares para apoiar os estudos, reflexões e debates ao longo da formação.

compreenderam longas distâncias, especialmente, em municípios de pequeno porte.

Das 306 turmas, 209 (68,3%) eram compostas por profissionais de um mesmo município e 97 (31,7%) por professoras de dois ou mais municípios, o que demandou articulação intermunicipal e planejamento cuidadoso de transporte e hospedagem.

Gráfico VI – Deslocamentos das FM para encontros presenciais com as FE, ida e volta, em quilômetros



Fonte: relatórios de deslocamento da coordenação da UFMG

Observa-se que, ainda que um percentual significativo de FM se deslocava por distâncias pequenas, até 50 quilômetros, não é desprezível a quantidade de formadoras (38,7%) que se deslocava por mais de 100 quilômetros, considerando-se os trajetos de ida e volta para cada encontro.

Além da distância percorrida, é importante também considerar que, muitas vezes, as formadoras precisavam sair de casa um dia antes da formação e voltar um dia depois, pois dependiam de horários de ônibus intermunicipais.

Em alguns casos, formadoras de um mesmo município se organizavam para irem juntas, em carros próprios, o que implicava em assumir a direção após as oito horas de formação em pleno sábado. Há que se destacar ainda que essa situação exigia que as FM saíssem de seus municípios horas antes do encontro, algumas vezes ainda na madrugada, para que pudessem chegar ao local do encontro, no horário previsto. Os depoimentos abaixo corroboram esta informação:

Do meu município até onde iria se realizar o encontro com a formadora estadual, percorria uma média de 270 quilômetros, três horas de viagem, e, para estes encontros, eu precisava acordar muito cedo. Às quatro horas da manhã eu já estava acordada. Às cinco horas eu saía da minha cidade. Chegava às oito horas, na maioria das vezes. Mas, quando tinha trânsito ou acidente na estrada, a gente acabava atrasando na chegada. As nossas formações eram muito ricas, muito aprendizado e a gente tentava ao máximo absorver tudo que tinha no encontro de formação para trazermos para as nossas cursistas. Mas, de fato, era um momento cansativo, tanto de ter que acordar de madrugada para ir para a formação quanto ficar oito horas em formação, bem atentas para absorver o máximo que podíamos. E, após a formação, retornarmos para casa. Eram mais três horas de viagem. Eu costumava chegar na minha casa entre oito e meia e nove horas da noite todas as vezes que a gente tinha formação. (Lílian Aparecida de Lima, formadora municipal, depoimento dado à formadora estadual por whatsapp, 21/02/2025).

Para encontrar com a formadora estadual, eu pegava o ônibus no trevo da minha cidade, Presidente Juscelino, no dia anterior, por volta das 13 horas, porque no sábado, não tinha horário do ônibus para eu chegar em Sete Lagoas antes das 8 horas da manhã. E, após o curso, às 17 horas, eu ia direto para a rodoviária e esperava até as 22 horas e 30 minutos para pegar o ônibus de volta. Porque, se eu perdesse esse ônibus ou se eu demorasse para chegar na rodoviária, corria o risco de eu não encontrar mais passagem e, nestes casos, eu tinha que dormir em Sete Lagoas e só conseguiria voltar para minha casa no domingo, às 14 horas. Isso aconteceu nos últimos meses. Quando eu chegava na rodoviária não tinha mais passagem e eu tinha que permanecer em Sete Lagoas e só conseguia voltar no dia seguinte, domingo. O deslocamento de Sete Lagoas para a minha cidade era de cerca de 2 horas. Mas, por causa dos horários dos ônibus, eu tinha que aguardar tudo isso. (Marilza Oliveira, formadora municipal, depoimento dado à formadora estadual por whatsapp, 21/02/2025).

Na região sul do estado, as Superintendências Regionais de Ensino Passos, Poços de Caldas e São Sebastião do Paraíso solicitaram que houvesse revezamento nos locais dos encontros das FM com as FE devido às longas distâncias que eram percorridas. O revezamento minimizava o desgaste de cada grupo, no intervalo de três encontros. Nessa região, a escassez de linhas de ônibus intermunicipais demandou aluguel de vans para deslocamentos das formadoras, contratação de motoristas de taxi e aplicativos ou mesmo motoristas particulares, pelas formadoras para viabilizar o transporte para os encontros.

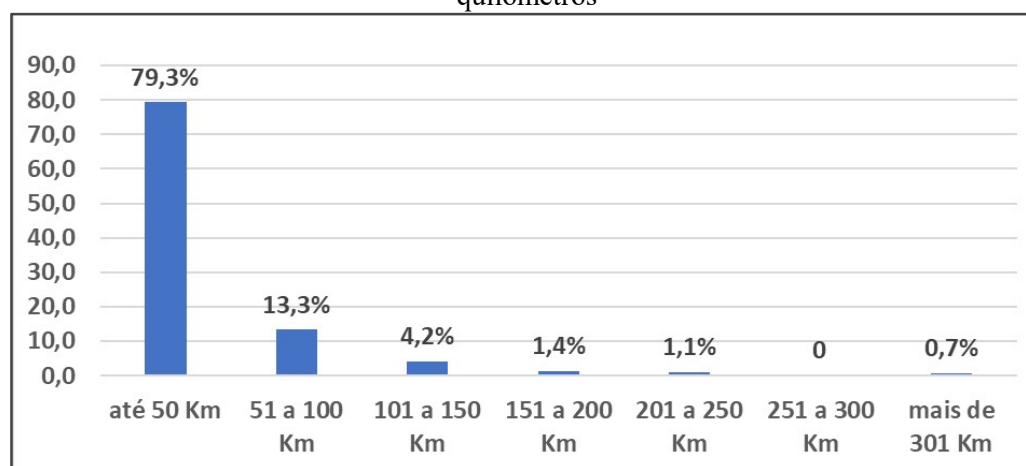
Em diversos casos, as participantes precisavam se deslocar em estradas precárias ou dependiam de balsas, ônibus intermunicipais e veículos disponibilizados pelas prefeituras, o que implicava saídas em horários muito antecipados e retornos tardios.

Como relatado por uma formadora municipal,

algumas cursistas atravessavam o rio em balsa para participar dos encontros; quando o rio enchia ou a balsa quebrava, precisávamos reorganizar o transporte e até buscar alternativas emergenciais (Carine Aparecida da Silva, depoimento à formadora estadual, 21/02/2025).

Em relação às cursistas, houve situações que requereram também deslocamentos. A constituição de turmas intermunicipais, envolvendo professoras de dois ou mais municípios, se fez necessária uma vez que a quantidade de cursistas não era suficiente para formar uma única turma de participantes no município de origem. Em alguns casos, optou-se pelo revezamento dos locais de encontro, para dividir o ônus do deslocamento e não pesar para apenas um grupo de cursistas. Em outras situações, as atividades presenciais ocorreram em um único polo, implicando o deslocamento das cursistas até o local definido para as formações.

Gráfico VII – Deslocamentos das FM para encontros presenciais com suas turmas – ida e volta – em quilômetros



Fonte: relatórios de deslocamento da coordenação da UFMG

Observa-se que, para realizar os encontros presenciais, a maioria das FM (79,3%) manteve-se no próprio município de residência ou em algum município bastante próximo. Se forem somados os dois primeiros grupos, considerando-se a distância máxima de 100 quilômetros percorridos, entre ida e volta da formadora para seu domicílio, totalizam-se 92,6% das FM.

Situações como essa, longe de serem pontuais, ilustram a dimensão territorial do desafio: formar professoras em um estado com distanciamentos geográficos e diferenças de infraestrutura requer estratégias flexíveis e apoio institucional permanente.

As FM também enfrentaram deslocamentos expressivos para participar dos encontros

com as FE: "Saía às cinco da manhã e chegava às oito horas no local do encontro; após oito horas de formação, voltava para casa às nove da noite" (Lílian Aparecida de Lima, depoimento à formadora estadual, 21/02/2025). Em torno de 38,7% delas percorreram trajetos superiores a 100 quilômetros (considerando ida e volta), frequentemente iniciando a viagem na madrugada e retornando apenas à noite, deixando a rotina exaustiva.

Na região Sul do estado, as Superintendências Regionais de Ensino (Passos, Poços de Caldas e São Sebastião do Paraíso) sugeriram o revezamento dos polos presenciais para minimizar o desgaste dos grupos. A escassez de linhas de transporte intermunicipal e as longas distâncias entre os municípios demandaram soluções, tais como o aluguel de vans e o uso de veículos particulares, com custos algumas vezes assumidos pelas próprias formadoras.

Não sem razão, um dos aspectos que mais frequentemente recebeu avaliações negativas por parte das cursistas e das FM foi a necessidade de deslocamento para participação nos encontros presenciais. Entretanto, apesar do desgaste que os deslocamentos causaram, observou-se que ele não gerou impacto na evasão das cursistas. Nas turmas compostas por apenas um município, o percentual de evasão foi maior (25,1%) do que nas turmas compostas por dois ou mais municípios (16,7%).

Quando foi necessário o deslocamento de cursistas para os encontros presenciais com a formadora municipal, ele ocorreu face a contrapartida das secretarias municipais de educação que asseguraram o traslado das docentes. Em algumas dessas viagens, registraram-se, ao longo dos meses de oferta do LEEI, imprevistos que interferiram na realização de alguns encontros presenciais, como o adoecimento repentino do motorista, defeito no ônibus ou ainda intempéries locais, como no exemplo a seguir:

E as minhas cursistas também sofreram porque algumas são de uma comunidade quilombola e elas atravessavam o rio na balsa para irem para o encontro presencial, no município de Corinto. E a balsa quebra muito e, quando o rio está muito cheio, a balsa também não atravessa. E quando elas tinham que ir para Corinto, porque os encontros da turma eram um mês em Lassance e um mês em Corinto, tinha essa dificuldade da balsa e tínhamos que procurar motorista para buscar as cursistas quando saíam da balsa e para levar elas para a balsa. E eu também tinha que me deslocar porque eu moro em Várzea da Palma e os encontros eram em Lassance e em Corinto. (Carine Aparecida da Silva, formadora municipal, depoimento dado à formadora estadual por whatsapp, 21/02/2025).

Outro desafio identificado na implementação do LEEI foi a ausência da coleção em formato impresso para as cursistas. No questionário de avaliação aplicado ao final da formação, a falta da Coleção impressa foi apontada como a terceira maior dificuldade. O primeiro lugar foi as dificuldades com as ferramentas digitais, seguida da escassez de tempo para realização das tarefas. A distribuição da coleção impressa foi assegurada apenas para as FE e municipais, já que o custo elevado inviabilizou sua distribuição para as cursistas. Fez-se necessário recorrer à leitura em telas de celulares ou computadores, o que se mostrou inadequado tanto pela extensão dos textos quanto por sua densidade teórica.

Além disso, a má qualidade da conexão de internet nos locais dos encontros, a falta de acesso a banda de internet com boas velocidades e a ausência de equipamentos como notebooks e desktops foram fatores que dificultaram a execução das atividades previstas para serem realizadas remotamente. Muitos polos de formação não dispunham de banda larga adequada, o que inviabilizou o uso de recursos multimídia e restringiu a interação com os conteúdos digitais.

As funcionalidades da Plataforma Avamec Interativo, destinada a hospedar vídeos, textos complementares e atividades assíncronas, não estavam integralmente ativas até o meio do curso. Ao longo de 2004 foram necessários ajustes e correções, somada à inexperiência digital das formadoras e cursistas, essa situação gerou insegurança e resistência ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem. As dificuldades iam de tarefas básicas, como login e alteração de senhas, a ações mais complexas, como postar atividades ou baixar arquivos. Para minimizar o problema, predominou o uso de aplicativos de mensagens ou de redes sociais, o que limitou o domínio das ferramentas pedagógicas próprias do ambiente virtual e complementares às atividades presenciais.

Essa limitação em relação às habilidades digitais ficou evidente também na comunicação por e-mail, ainda pouco dominada por parte significativa das participantes. Erros frequentes no preenchimento dos campos de assunto, ausência de identificação e falta de clareza nas mensagens dificultavam a interlocução entre cursistas, formadoras e equipe de coordenação. Esses episódios reforçam que, em contextos formativos mediados por tecnologias, a inclusão digital não se restringe ao acesso técnico, mas implica o desenvolvimento de competências comunicativas e pedagógicas específicas (Diniz-Pereira, 2019).

Em relação às condições de realização dos encontros presenciais, observou-se que alguns municípios se empenharam em oferecer boa infraestrutura, com alimentação e transporte, o que gerou maior satisfação e reconhecimento em relação ao compromisso do município em promover as melhores condições possíveis. Houve, entretanto, municípios em que as condições eram precárias: salas pequenas, mal ventiladas e mal iluminadas, mobiliário infantil utilizado, ausência de lanches.

Além da infraestrutura e das condições materiais inadequadas, outro problema enfrentado foram as atividades concorrentes. Algumas secretarias de educação organizavam atividades paralelas, sobrepondo agendas e impactando na frequência das professoras aos encontros presenciais do LEEI. Acrescenta-se ainda coincidências entre os calendários escolares e as atividades da formação, o que forçava as cursistas a escolherem a atividade de suas escolas, uma vez que o vínculo empregatício obrigava a presença sob risco de haver desconto no salário em caso de falta às atividades do calendário escolar.

Em contrapartida, alguns municípios criaram condições favoráveis tanto de infraestrutura quanto relacionadas à própria carreira, vinculando, por exemplo, a participação nas atividades do LEEI à manutenção de seus contratos, assegurando prioridade na escolha de turmas no ano subsequente, ou ainda, garantindo progressão na carreira. Em cada uma dessas situações, foram observados desdobramentos, a maioria deles positivos, como por exemplo, maior envolvimento no processo formativo.

A despeito desses entraves, o curso alcançou resultados expressivos. Dos 12.627 profissionais que iniciaram a formação em abril de 2024, 9.839 concluíram o percurso, correspondendo a uma taxa de evasão de 22,1%. Dentre as concluintes, 84,2% obtiveram certificação, demonstrando adesão e permanência significativas para uma ação de larga escala. As avaliações qualitativas apontam que o formato híbrido, que combinou encontros presenciais e atividades remotas, contribuiu para fortalecer os vínculos formativos e possibilitar a reflexão coletiva sobre a prática docente. Embora a carga horária e os deslocamentos tenham sido extenuantes, o caráter presencial da formação foi amplamente reconhecido como essencial para a troca de experiências e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em síntese, a implementação do LEEI em Minas Gerais, nos territórios sob a responsabilidade da UFMG, evidencia que as dificuldades materiais e logísticas não anularam

o potencial formativo do Programa, mas, ao contrário, reafirmaram sua importância como política pública comprometida com a valorização da docência e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. A superação dos desafios, tecnológicos, estruturais e relacionados à complexidade teórica e metodológica que envolve a temática central revelou a potência da formação baseada na cooperação, na escuta e na sensibilidade, dimensões que sustentam a tríade “ciência, arte e vida”, que inspiram o LEEI.

Considerações finais: formação docente como espaço e tempo de humanização

Ao longo deste artigo buscamos afirmar o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) como um espaço formativo que se constitui nas relações, nas práticas e nas vivências compartilhadas das professoras entre si e delas com bebês e demais crianças pequenas. A análise das narrativas e dos registros produzidos no âmbito do projeto evidencia que o LEEI não é apenas um dispositivo institucional de formação, mas um território simbólico e político em que se tecem modos de ser docente, atravessados por compromissos éticos, estéticos e políticos.

Pretende-se a concretização de uma docência implicada, que assume o cuidado como trabalho e como princípio educativo. O encontro com as crianças, as reflexões sobre as práticas e sobre a identidade profissional convocam as professoras a revisitar suas próprias concepções de infância, de linguagem e de cultura, deslocando o olhar centrado excessivamente na técnica para a escuta atenta e sensível à experiência coletiva. Nesse movimento, o LEEI se configura como um lugar de autoria, no qual se reescrevem os sentidos da prática pedagógica e se afirmam as múltiplas dimensões da docência na Educação Infantil.

Os relatos analisados revelam que as professoras reconhecem, no LEEI, um campo fértil para o exercício da reflexão coletiva e para a reconstrução de vínculos entre teoria e prática. Ao narrar suas experiências e revisitar suas próprias histórias, as educadoras se percebem como sujeitos do processo formativo, mobilizando saberes que emergem da prática e que se alimentam da e na interlocução com o outro. Uma formação que se faz *com* as professoras e *entre* elas, que é, antes de tudo, um exercício de alteridade.

Pensar a formação docente a partir do LEEI é reconhecer que ensinar e aprender com crianças pequenas exige mais do que a aplicação de técnicas e de métodos de ensino: exige

presença, sensibilidade e compromisso com a vida que pulsa no cotidiano. Nesse sentido, o LEEI reafirma a Educação Infantil como território de direitos, de escuta e de cuidado, um espaço de encontro entre linguagens, afetos e saberes que fazem da docência uma experiência de mundo. A aposta em formações como o LEEI, que investem no movimento de ação-reflexão-ação, é, portanto, uma aposta na potência do coletivo, na força das relações e na centralidade da infância como lugar de criação de cultura e de humanização.

Em tempos de disputas acirradas acerca do papel da Educação Infantil, da docência na primeira etapa da Educação Básica, da relação entre Educação Infantil e alfabetização, o LEEI se afirma como resistência, espaço de transformação da ação pedagógica como processo de humanização e de pertencimento. Uma experiência de desenvolvimento profissional que reafirma a Educação Infantil como campo de produção de conhecimento, de pesquisa e de invenção pedagógica.

Referências

BAPTISTA, M. C. & BARRETO, A. R. Reflexões Sobre A Formação de Docentes da e para a Educação Infantil. Salvador, BA.: **Revista Entreideias**, v.8, n.2, p.157-180, maio/ao. 2019. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682/19338>. Acesso em 22 de novembro de 2025.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: Cancian, V. A.; Gallina, S. F.; Weschenfelder, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências**: na Educação Infantil. Santa Maria/DF: UFSM / MEC, 2016. pp. 131-140.

BARBOSA, M. C. S. **A complexidade do ‘como fazer’ na Educação Infantil**. Debate & Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na**

Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, S. H. Formação inicial de professores/as para a Educação Infantil na região Nordeste: o curso de pedagogia em foco. In: SANTOS, A. dos A. R.; DIAS, A. F.; GIVIGI, R. (Org.). **Políticas afirmativas e democratização do conhecimento da pós-graduação em educação do Nordeste.** 1ed. Aracaju: Criação Editora, 2024, v. 1, p. 79-114.

DINIZ, V. O.; BAPTISTA, M. C. O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – Leei: Uma Proposta de Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Formação em Movimento.** <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2024.v6.n12>. No prelo.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65-74. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352572725>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GATTI, B. A. Formação de Professores: perspectivas. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.). **Profissão de Professor:** cenários, tensões e perspectivas. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2016, v. 1, p. 117-136.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/1980-6248-2015-0022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 nov. 2025.

NÓVOA, A. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 67, p. 1-14, 2024. DOI: 10.24846/es.v67.777. Disponível em <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/777/525> Acesso em 22 nov. 2025.

UNESCO (2020). World teachers' day 2020 fact sheet. UNESDOC. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379187> Acesso em 22 nov. 2025.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p.235-247.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; BARBOSA, A. M. **Arte, infância e formação docente:** experiências estéticas na Educação Infantil. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 1–20, 2020.

RODRIGUES, A. P. C. M.; CRUZ, S. V. Formação inicial de professores para a docência com bebês: as perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil. *Educar em Revista*, v. 40, p. 1, 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A linguagem e o sujeito**: perspectivas discursivas. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Submissão em: 26/11/2025

Aceito em: 25/02/2026

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS