UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REGINA SIMÕES DA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O LEEI-MT NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

CÁCERES-MT
2026

REGINA SIMÕES DA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O LEEI-MT NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Drª Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES-MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

C838p Costa, Regina Simões da.
Políticas Públicas para Educação e o LEEI MT no município de Mirassol d'Oeste: Aspectos da Formação Continuada / Regina Simões da Costa. - Cáceres, 2026.
154f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Angela Rita Christofolo de Mello.

1. Educação Infantil. 2. Políticas Públicas. 3. Formação Docente. I. Mello, Angela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 373.23

REGINA SIMÕES DA COSTA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E O LEEI-MT NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE: ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
Data: 13/03/2026 11:08:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROSANA MARIA MARTINS
Data: 13/03/2026 12:10:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Rosana Maria Martins (Membro Externo – PPGEdu/UFR)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MAURECILDE LEMES DA SILVA SANTANA
Data: 13/03/2026 15:11:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Drª Maurecilde Lemes da Silva Santana (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 25/02/2026.

*Dedico esta dissertação aos meus filhos **Lucas André, André Filipe** e **Rebeca Cristina** por serem minha razão de viver...*

*À minha mãe **Izaura Simões Pereira** por ser minha fonte inspiradora de força e perseverança...*

*Agradeço à **Deus** em primeiro lugar pelo livramento do câncer e por me dar uma nova chance de vida.*

À Profa. Dr[a] Ângela Rita Christofolo de Mello pela oportunidade de ingressar no mestrado e crença no meu potencial.

Ao meu companheiro Márcio Coene, pela paciência e compreensão à necessidade dos momentos de solidão.

Aos amigos sinceros que me fortaleceram nessa caminhada.

À equipe da SMEC de Mirassol d'Oeste pela colaboração com a pesquisa.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

Carl G. Jung

Ansiedade batendo à porta
Resultado positivo,
Milhões de coisas na cabeça
Início da jornada
Noites de estudo
Cabelos embranquecendo
Verdão rumo à Cáceres
Se deixasse... sozinho iria
Sentimento de insegurança muitas vezes pairavam o coração e a mente
Choros.... Choros e mais choros
Joelho no chão e oração
Assim constituiu-se uma mestranda no seu caminho...
Assim o caminho se formou e ela se formou no caminho....
Se formou mulher, humana e profissional!

Regina Simões da Costa

RESUMO

Esta dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Linha de Pesquisa "Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas", Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEPOFE), apresenta como principal objetivo, analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA), articulada ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer do ano de 2024, no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada, dos referidos programas no município. O CNCA, é a mais nova política pública para a educação, implementada em âmbito nacional, que busca ações de superação da não alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental e o Projeto LEEI atrelado a essa política, teve por objetivo atender as demandas formativas das professoras da Educação Infantil. A metodologia da pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista com base nas concepções de Bortoni-Ricardo (2008) por meio de análises descritivas e interpretativas das informações geradas com a utilização de instrumentos como questionários para caracterização das professoras e entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras de turmas de Pré II (crianças de 05 anos de idade) para levantar informações sobre as ações de formação continuada implementadas. Como resultado a pesquisa mostrou que na compreensão das professoras entrevistadas, o Projeto LEEI-MT, oportunizou às participantes estudos específicos quanto às peculiaridades da Educação Infantil que tiveram como foco as aprendizagens por meio de vivências e experiências significativas, que incluíram reflexões acerca das necessidades de planejamentos significativos, com sequências didáticas planejadas a partir de leituras ou temáticas de interesse das crianças. Todavia, alertamos para a compreensão de que o contato diário com práticas de leitura e a escrita ainda na Educação Infantil, precisa ser muito bem trabalhado, em respeito as múltiplas dimensões que precisam ser consideradas nesta etapa da Educação Básica, relacionadas ao desenvolvimento integral que toda criança tem direito.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Políticas Públicas; Formação Docente;

ABSTRACT

This master's thesis, developed within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Research Line "Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices", Research Group on Teacher Training, Management and Educational Practice (GEPOFE), aims to analyze the continuing education offered within the scope of the "National Commitment to a Literate Child" (CNCA), articulated with the Reading and Writing in Early Childhood Education Project (LEEI), during the year 2024, in the municipality of Mirassol D'Oeste/MT, in order to understand how the formulation and implementation of continuing education strategies of these programs occurred in the municipality. The CNCA is the newest public policy for education, implemented nationwide, which seeks actions to overcome non-literacy in the early years of elementary school, and the LEEI Project, linked to this policy, aimed to meet the training demands of early childhood education teachers. The research methodology was based on a qualitative, interpretative approach, drawing on the concepts of Bortoni-Ricardo (2008), through descriptive and interpretative analyses of the information generated using instruments such as questionnaires to characterize the teachers and semi-structured interviews conducted with four teachers of Pre-II classes (children aged 5 years) to gather information about the continuing education actions implemented. As a result, the research showed that, in the understanding of the interviewed teachers, the LEEI-MT Project provided participants with specific studies regarding the peculiarities of Early Childhood Education, focusing on learning through meaningful experiences, which included reflections on the need for meaningful planning, with didactic sequences planned from readings or themes of interest to the children. However, we emphasize the need to understand that daily contact with reading and writing practices, even in early childhood education, must be carefully managed, respecting the multiple dimensions that need to be considered at this stage of basic education, related to the integral development that every child is entitled to.

Keywords: Early Childhood Education; Public Policies; Teacher Training;

RESUMEN

Esta tesis de maestría, desarrollada en el marco del Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu) de la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT), Línea de Investigación "Formación Docente, Políticas y Prácticas Pedagógicas", Grupo de Investigación en Formación Docente, Gestión y Práctica Educativa (GEPOFE), tiene como objetivo analizar la formación continua ofrecida en el marco del "Compromiso Nacional por un Niño Alfabetizado" (CNCA), en articulación con el Proyecto de Lectura y Escritura en la Educación Infantil (LEEI), durante el año 2024, en el municipio de Mirassol D'Oeste/MT, con el fin de comprender cómo se formuló e implementó la formación continua de estos programas en el municipio. El CNCA es la política pública educativa más reciente, implementada a nivel nacional, que busca acciones para superar la analfabetización en los primeros años de la educación primaria, y el Proyecto LEEI, vinculado a esta política, busca satisfacer las demandas de formación del profesorado de educación infantil. La metodología de investigación se basó en un enfoque cualitativo e interpretativo, basado en los conceptos de Bortoni-Ricardo (2008), mediante análisis descriptivos e interpretativos de la información generada mediante instrumentos como cuestionarios para caracterizar al profesorado y entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes de preescolar (niños de 5 años) para recopilar información sobre las acciones de formación continua implementadas. Como resultado, la investigación mostró que, según la opinión del profesorado entrevistado, el Proyecto LEEI-MT proporcionó a los participantes estudios específicos sobre las peculiaridades de la Educación Infantil, centrados en el aprendizaje a través de experiencias significativas, que incluyeron reflexiones sobre la necesidad de una planificación significativa, con secuencias didácticas planificadas a partir de lecturas o temas de interés para los niños. Sin embargo, enfatizamos la necesidad de comprender que el contacto diario con las prácticas de lectura y escritura, incluso en la educación infantil, debe gestionarse con cuidado, respetando las múltiples dimensiones que deben considerarse en esta etapa de la educación básica, relacionadas con el desarrollo integral al que todo niño tiene derecho.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas Públicas; Formación Docente;

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de MT

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEB – Comitê Estratégico Bipartite

CEI – Centro de Educação Infantil

CETEI - Comitê Estratégico Tripartite da Educação Infantil

CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPA - Comissão Permanente de Acompanhamento

CONAQUEI – Compromisso Nacional pela Equidade e Qualidade na Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DONQEEI – Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a EI

GEFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

LEEI-CO – Leitura e Escrita na Educação Infantil do Centro Oeste

LEEI-MT – Leitura e Escrita na Educação Infantil de Mato Grosso

NPM – New Public Management – Nova Gestão Pública

PPGEdu – Programa de Pós Graduação em Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNQEEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PRO LEEI- Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil

RENALFA – Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização

RENEI - Rede Nacional de Coordenadores Técnicos da Educação Infantil.

SAEs – Sistemas Apostilados de Ensino

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de MT

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lives realizadas a título de informações, esclarecimentos e monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito do CNCA até o mês de maio de 2025---------- 63
Quadro 2 -Habilidades da Matriz de Referência CNCA/1º ano do Ensino Fundamental------71
Quadro 3 - Etapas do trabalho previsto para formação das formadoras---------- 80
Quadro 4 – Carga horária total do curso de formação continuada LEEI-MT---------- 81
Quadro 5 - Demonstrativo das formações realizadas pelo Programa LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste no ano de 2024----------81
Quadro 6 - Descrição do material teórico do Projeto LEEI-MT---------- 85
Quadro 7 - O perfil das Professoras Entrevistadas---------- 101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -Distribuição do público da Educação Infantil de acordo com a faixa etária--------57

Imagem 2 - Quadro de Objetivos de Aprendizagem do Campo de Experiência "Corpo, Gestos e Movimentos----------57

Imagem 3 - Matriz de Referência do CNCA para o 1º ano do Ensino Fundamental----------70

Imagem 4 - Distribuição do percentual de estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em Mirassol D'Oeste, por níveis de aprendizagem, de acordo com a avaliação do Ciclo I do CNCA----------72

Imagem 5 - Item correspondente à habilidade: distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos----------73

Imagem 6- Item correspondente à habilidade: reconhecer letras do alfabeto----------73

Imagem 7- Item correspondente à habilidade: reconhecer as direções da escrita----------74

Imagem 8- Item correspondente à habilidade: identificar a correta segmentação das palavras na escrita----------74

Imagem 9- Carta à Cursista/Formadora e Cursista professora de Educação Infantil----------82

Imagem 10- Mapa Conceitual do Projeto LEEI----------88

Imagem 11- Proposta de implementação do Projeto LEEI----------89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **16**

DA VIDA À PESQUISA: Vivências de uma professora alfabetizadora-pesquisadora **16**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **25**

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DESAFIOS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS **32**

2.1 Profissionalização e desprofissionalização docente 32

2.2 Formação continuada para docentes e suas implicações frente a políticas públicas para a educação 38

2.3 O PNAIC e o Alfabetiza MT: políticas implementadas na área da educação nos âmbitos federal e estadual 43

3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL **48**

3.1 Concepções históricas da Educação Infantil (EI) no Brasil, a implementação de políticas públicas e as especificidades docentes desta etapa 48

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI: documento norteador na implementação de políticas públicas para a educação infantil 53

3.3 A BNCC e a etapa da Educação Infantil 54

4. COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA - CNCA E O PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - LEEI-MT: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DE IMPLEMENTAÇÃO NOS ÂMBITOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL **59**

4.1 O Decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023: CNCA 59

4.2 A implementação da rede RENALFA, portaria n.º 1.774 de 1º de setembro de 2023 61

4.3 A implementação do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), Portaria nº 501 de 07 de julho de 2025 65

4.4 A plataforma do CNCA, as avaliações aplicadas às turmas do EF e as possíveis implicações no trabalho com a EI 69

4.5 A efetivação da formação continuada do Projeto LEEI-MT em Mirassol D'Oeste 77

5. A PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E PROPOSITURAS **90**

5.1 Aspectos contextuais, justificativa e questões problemas 90

5.2 Caminhos percorridos: do levantamento documental a pesquisa empírica 92

5.3 *Lócus* da pesquisa: o Estado de Mato Grosso, o município de Mirassol D'Oeste, o Centro de Educação Infantil (CEI) e as professoras 96

5.3.1 O Estado de Mato Grosso 96

5.3.2 O município de Mirassol d'Oeste, o Centro de Educação Infantil e as atoras selecionadas para a pesquisa 98

6 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ II E A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO LEEI-MT, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 101

6.1 O perfil das professoras que atuavam no Centro de Educação Infantil, turmas de Pré II, no ano de 2024..... 101

6.2 Concepção das professoras acerca da formação continuada ofertada pelo LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste: as entrevistas e a análise interpretativista 104

6.2.1 Formação Continuada: ampliando conceitos. O que é, para que serve? 105

6.2.2 A formação continuada do LEEI – MT no município de Mirassol d'Oeste e suas especificidades 108

6.2.3 Prática docente e LEEI: vivências significativas e consequências perigosas 112

6.2.4 Alfabetização na Educação Infantil: Certo ou Errado? Uma questão que requer esclarecimentos..... 117

6.2.5 Políticas públicas de formação continuada para docência: em que podemos melhorar? 123

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS 134

Apêndice A – Autorização para realização da pesquisa 142

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 144

Apêndice C – Roteiro do questionário e entrevista realizados com as professoras participantes da pesquisa 149

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP 150

APRESENTAÇÃO

DA VIDA À PESQUISA: Vivências de uma professora alfabetizadora-pesquisadora

Aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de mil novecentos e setenta e oito, nascia na cidade de Arapongas, no estado do Paraná, eu, Regina Simões da Costa, filha de pai caminhoneiro e mãe do lar. Ao me reportar às minhas memórias de infância, lembro-me de ser vaidosa, brincar de bonecas, assistir TV, brincar de "moça", brincadeira inspirada na imitação de minha irmã mais velha. Quando saía com minha mãe para lugares como consultórios, lojas ou supermercados, ficava a observar as pessoas manuseando revistas ou lendo os preços e informações de produtos. Lembro-me que observava e até fingia estar lendo como as pessoas, e disfarçando perguntava à minha mãe: O que está escrito aqui? Minha mãe sem muita paciência e entendimento, respondia: Ah, menina é bolacha! Acredito que esta curiosidade e paixão pela leitura e escrita já demonstrava seus primeiros sinais em mim, desde muito cedo, penso que por volta dos quatro ou cinco anos de idade. Brincava de secretária, de médica e de escrever bilhetes, vivenciando o jogo simbólico tão significativo para Piaget e Vygotsky.

Em dezembro de 1984 completei seis anos de idade, e em fevereiro de 1985 fui matriculada na Escola Estadual Marquês de Caravelas em minha cidade natal, Arapongas-PR. Na década de 1980, ainda não se havia a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, e minha mãe optou por me matricular diretamente na antiga 1º série.

Fui cheia de medo e expectativas, afinal queria muito aprender a ler e escrever e não mais fingir que os estavam fazendo, como nas brincadeiras. Minha primeira professora chamava-se Elizete Rosseti, eu a admirava e me inspirava nela, era rígida e não me recordo de carinhos ou palavras doces da parte dela, mas mesmo assim a admirava, até o dia em que a vi fumando na sala dos professores. Ah aí meu mundo caiu... coisas de criança.

Ela me alfabetizou com a Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves, a qual se baseava nos métodos sintético e silábico, o tão falado e ainda trabalhado em muitas salas de alfabetização, o método tradicional do BA, BE, BI, BO, BU. Lembro-me também de realizar vários exercícios de prontidão, como cobrir pontilhados, traços e curvas. Já iniciamos o aprendizado das primeiras palavras em letra cursiva. Lembro-me perfeitamente da dificuldade de escrever o "i" cursivo, o que me causou muito choro.

Sentia um misto de medo e admiração pela professora, atrelado ao meu intenso interesse em aprender a ler e escrever, consegui "passar de ano", aprendi a ler e escrever e fui considerada apta para estar na segunda série no ano de 1986. Estava eu entre os baixos

percentuais de crianças que conseguiam se alfabetizar na primeira série. Nas séries seguintes, até a antiga quarta série, estudei na mesma instituição de ensino que era pública, porém muito boa e exigente. Já nesta época, costumava brincar de professora com minhas bonecas e riscar todo o guarda roupa de minha mãe com pedaços de giz que eu trazia da escola. Nos dias frios do Paraná, o aconchego do mingau quente de chocolate e a sala de aula bem quentinha nos confortava. Posso dizer que fui feliz e bem alfabetizada, no entanto, vale ressaltar que o empenho de minha mãe, mesmo que um pouco equivocado às vezes, e o meu desejo e gosto pelo aprender, foram de fundamental importância nessa empreitada.

No final do ano de 1989, nos mudamos para Mato Grosso, município de Cáceres. Fui cursar a quinta série na Escola Estadual Frei Ambrósio, no bairro do Junco. Logo de início, já percebi uma certa diferença nos encaminhamentos pedagógicos, de certa forma eu demonstrava um pouco mais de facilidade de leitura, interpretação e produção de textos em relação a meus colegas.

Em 1994 iniciei o curso de Magistério pelo antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no entanto, como era um curso disponibilizado durante o dia, o que restringia o acesso de jovens trabalhadores como foi meu caso, não pude continuar. Fiz apenas um ano de magistério, isso porque devido a problemas familiares, com treze anos de idade tive que começar a trabalhar para ajudar minha mãe no sustento de casa, pois havíamos ficado apenas eu e ela em Cáceres. Minha mãe era do lar e não havia outra opção de trabalho para ela que não fosse de doméstica, diarista ou lavadeira. Foram tempos desafiadores e intrinsicamente em mim, crescia o desejo de estudar, pois de alguma forma eu sabia que precisava "quebrar ciclos". No entanto, as consequências advindas de escolhas imaturas combinadas a falta de informação, culminaram na minha gravidez aos 16 anos. Ao me tornar mãe na adolescência, me vi condicionada a pausar meus estudos no 2º ano do antigo propedêutico em 1995, quando nasceu meu primogênito Lucas André, hoje pai de três, dos meus cinco lindos netos. Foi então que me casei, fui mãe novamente aos dezoito anos do meu filho do meio André Filipe, hoje pai de dois dos meus cinco netos. De certa forma meu sonho de ser professora ficou por um tempo estagnado, escondido e adormecido. Havia agora outras prioridades, outras vidas para cuidar que não mais a minha unicamente, mas vidas que se entrelaçavam a minha.

Quando os meninos cresceram um pouco, mais ou menos no ano de 2001 em diante, retornei aos estudos. Procurei a Escola Estadual Milton Marques Curvo para terminar meu ensino médio, pois faltava o terceiro ano para concluir. Foram seis meses muito significativos para mim, pois aquele entusiasmo pelos estudos estava aos poucos voltando a me cutucar.

Conclui o ensino médio em apenas seis meses, percebi o ensino bem superficial e reduzido ao básico do básico, apesar de estudar durante o dia e de não haver muitos estudantes trabalhadores na minha turma, o objetivo era realmente diminuir os índices de pessoas sem conclusão do Ensino Médio, afinal nunca foi de interesse do Estado que as pessoas tivessem uma boa base no Ensino Médio e dessem continuidade nos estudos rumo a um curso de nível superior. Mesmo porque, para o poder dominante do estado, basta que as pessoas sejam qualificadas para trabalhar como mão de obra qualificada, porém barata. Com a ajuda de uma amiga já professora que me ofereceu aulas de Língua Portuguesa e conhecimentos gerais, me preparei para prestar o vestibular na Unemat. Foi então que passei em terceiro lugar para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, iniciando minha jornada em 2004/1 e finalizando em 2007/2.

Nestes quatro anos de licenciatura cresci extraordinariamente enquanto pessoa. Fui aos poucos me constituindo e incorporando em mim a essência docente. Me dediquei ao estudo dos textos, leituras e seminários. A didática do curso se baseava em tais metodologias de modo geral. A participação em eventos foram também familiarizando com o universo acadêmico e todo seu encantamento do saber. Verdadeiramente, foram quatro anos que mudaram os rumos da minha vida, não só por estar realizando o sonho de me tornar professora pedagoga, mas também em função do meu crescimento pessoal e emocional. Durante meu percurso acadêmico, a crítica que faço é quanto ao pouco tempo de Estágio Supervisionado que tivemos. Cursei Pedagogia ainda na matriz curricular antiga a qual iniciávamos o Estágio apenas no 6º semestre, também não havia nessa matriz a disciplina de Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil.

Ainda no primeiro semestre do ano de 2007, saiu edital do concurso público para a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC- MT). Tomei a decisão de concorrer a uma vaga mesmo sem haver concluído o Ensino Superior. Foi a melhor decisão que pude tomar naquele momento. Fui aprovada em terceiro lugar, porém, só fui convocada em 2009. Nestes dois anos de espera, trabalhei como interina na hoje extinta, Escola Estadual Criança Cidadã, escola esta, que meus filhos estudaram todo o Ensino Fundamental e pela qual sinto profundo pesar pelo seu fechamento (pérolas do atual governo do estado de Mato Grosso). Também trabalhei na instituição particular, o Instituto Educacional de Cáceres, em turmas de Educação Infantil com crianças de idade entre 3 a 5 anos.

Aprendi muito durante este período, como afirma Nóvoa (2017), é de suma importância para melhoria na formação de nossos professores o entrelaçamento entre universidades, instituições de ensino (escolas) e as comunidades as quais estão inseridas. Penso eu, que se a universidade tivesse me ofertado a possibilidade de maiores e melhores vivências

nos espaços escolares, teria adquirido muito mais, em tempo e qualidade durante minha formação inicial. Nesse período pude fazer correlações práticas com as teorias que até então eram um tanto vazias para mim. Foi exatamente nesse período que me apaixonei pelo processo de alfabetização. Fui picada pelo "mosquitinho da alfabetização" como dizem. No ano de 2008 tive uma experiência maravilhosa com a minha turma de 05 anos do Pré II. A partir da troca de experiências com uma professora que se tornou minha amiga pessoal, onde na oportunidade, eu estava ministrando aula para o filho dela nesta turma, a profª Leonice do Espírito Santo Rosa. Tia Léo, como a chamo carinhosamente, com muita paciência e amor foi me ensinando técnicas e metodologias a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, e ao final daquele ano letivo, nove dos meus onze alunos saíram lendo e escrevendo palavras simples formadas por C/V. Para uma recém-formada e sedenta de conhecimento, aquilo foi o auge.

Desde então, busquei minha autoformação na alfabetização, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos iniciados na graduação, li Emília Ferreiro e Ana Teberosky em busca de maior conhecimento acerca da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita e as fases do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Mergulhei em Magda Soares e na perspectiva do Alfabetizar Letrando e seus encantamentos. Aprendi e também inventei muitas histórias no intuito de fazer as crianças compreenderem as relações letra/som, e nesse universo de encantamento e algumas frustrações, fui me constituindo em quem sou hoje, a professora alfabetizadora apaixonada pelo sorriso de uma criança ao descobrir que aprendeu a ler e escrever, só quem é apaixonado e "picado pelo mosquitinho", sente na pele o arrepio, a alegria e a satisfação de dever cumprido.

Em 2009, fui convocada para o concurso no mês de junho e em julho do mesmo ano nasce minha caçula, Rebeca Cristina, minha companheira e causadora de alguns cabelos brancos em minha cabeça. Foi um ano intenso e desafiador, mas como em todos os momentos de minha vida, Deus se fez socorro bem presente na minha angústia. Fui tomar posse no município de Porto Esperidião na Escola Estadual Treze de Maio. Atribuí aulas em um primeiro ano, no entanto, fiquei pouco mais de 30 dias, pois logo chegou o momento de sair de licença maternidade. Retornei em dezembro para finalizar o ano letivo. Não tive a oportunidade de conhecê-los efetivamente, mas busquei contribuir com a alfabetização daquelas crianças de acordo com o que me foi permitido naquele momento.

Em 2010 consegui junto a Secretaria de Estado de Educação a remoção para o município de Cáceres, por motivo de acompanhamento do tratamento de saúde de minha mãe. Fui lotada na hoje extinta Escola Estadual Criança Cidadã com uma turma de 1º ano, a qual dei segmento até o 3º ano, em 2012. Nesse período pude me desenvolver com mais segurança e

pertencimento, pois estava agora efetiva, trabalhando na comunidade a qual pertencia e podia me constituir com maior confiança e autoestima no meu trabalho com a alfabetização. Na turma que acompanhei durante os três anos de alfabetização, enfrentei vários desafios, chorei, sorri, encantei e fui encantada. Fui igualmente desafiada por um aluno que não estava avançando em seu processo de alfabetização. Informei a família do mesmo, que não aceitava a possibilidade de um possível diagnóstico de TDAH, descuidando assim, do encaminhamento do aluno a um médico especialista para diagnóstico. Fiquei bem frustrada, foi desafiador, mas no ano seguinte, no segundo ano, a mãe ao reconhecer que somente o seu filho não estava correspondendo ao nível de aprendizagem das demais crianças, finalmente o levou a um especialista, vindo então o diagnóstico e indicação de uso de medicação adequada. Com laudo preciso e tratamento adequado, o aluno teve melhores condições de compreender e apreender o SEA.

Me senti feliz e realizada enquanto profissional, e compreendi que é possível sim, fazer a diferença na vida de uma criança. Não! Não é fácil, nem tampouco simples, mas é possível e gratificante. Amor, paciência, resiliência, insistência e respeito, aliados à boas práticas, técnicas e metodologias diversificadas e adequadas a cada especificidade, aplicadas com segurança por um(a) profissional bem formado(a), qualificado(a) e seguro(a) do seu fazer pedagógico, com certeza resultará no sucesso da aprendizagem do aluno. No entanto, vale ressaltar, que essa compreensão, não aconteceu da noite para o dia, mas em um processo que se mantém em constante aprimoramento, pois entendemos que a profissão docente não se finda em si mesma, ela se propaga à medida que a internalizamos em nós.

No ano de 2013, atribuí novamente em uma turma de 1º ano para reiniciar o ciclo de alfabetização. Porém, nesta turma fiquei apenas dois anos, vindo em 2015 a assumir a coordenação pedagógica da instituição. Fiquei muito feliz e honrada com a oportunidade e bastante esperançosa em conseguir realizar alguns projetos que considerava importante para a alfabetização, como por exemplo o acompanhamento individual dos professores e suas turmas, realizar formação continuada específica para as turmas de alfabetização e acompanhar as ações das políticas públicas específicas, a exemplo da época o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse ponto, acredito que tenha dado início no amadurecimento do meu desejo de responder alguns questionamentos, os quais me levaram ao mestrado.

No ano seguinte, 2016, saiu edital para seleção de professores formadores do extinto, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO). Os CEFAPROS eram órgãos responsáveis por ofertar formação continuada a professores da rede estadual. No ano de 2022 os CEFAPROS tornaram-se Diretorias Regionais de Educação – DREs.

Decidi me inscrever e realizar as provas objetivas e didáticas. Haviam na época duas vagas para a área da Pedagogia, e uma delas eu assumi ainda em 2016.

Foi mais uma experiência decisiva para os futuros rumos da minha carreira enquanto alfabetizadora. Segui atuando no Cefapro-Cáceres por dois anos, 2016 e 2017. Esses dois anos foram um divisor de águas para mim, pois me oportunizaram vivências que além de me fortalecer enquanto professora alfabetizadora, me constituíram também enquanto professora formadora. Nesse período, atendi como professora formadora da alfabetização, os municípios de Mirassol d'Oeste e Araputanga, além de participar de vários cursos de formação ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC).

Em 2017 saiu novo edital de concurso para o Estado, e mais uma vez me arrisquei a concorrer, pleiteando a segunda cadeira. Me inscrevi para concorrer à uma vaga no município de Mirassol D'Oeste. Havia na oportunidade 13 vagas para tal município. Não pude estudar e me dedicar como no primeiro concurso, devido a intensa jornada de trabalho no Cefapro, mas mesmo assim, consegui a vaga. Ainda no ano de 2017, também havia saído edital de seletivo para continuidade no Cefapro por mais dois anos, e eu precisava realizar, caso tivesse interesse em continuar. Ainda sem saber do resultado oficial do concurso, resolvi fazer o seletivo do Cefapro para de alguma forma, garantir uma possível vaga por mais dois anos. Consegui passar também no seletivo do Cefapro, porém, não era possível, de acordo com as normas da Seduc, que eu assumisse o segundo concurso e continuasse como professora formadora no Cefapro, uma vez que também havia passado no seletivo. Dessa forma, teria de optar por assumir um ou outro. Na época, devido a vários fatores, inclusive pessoais, optei por assumir meu concurso e me mudei para o município de Mirassol D'Oeste, onde resido atualmente e sou lotada na Escola Estadual Pedro Galhardo Garcia.

Em 2018, seguimos então para Mirassol D'Oeste, eu, minha filha caçula Rebeca e minha mãe. Meus filhos maiores continuaram em Cáceres. O mais velho já havia se casado e o do meio se casou no mesmo ano. Logo em 2019, pude vivenciar pela segunda vez o cargo de coordenadora pedagógica na Escola Estadual Pedro Galhardo. E mais uma vez, ficou evidente para mim, a mesma inquietação que outrora já havia sentido enquanto estive coordenadora pedagógica no ano de 2015 na Escola Criança Cidadã.

Essa inquietação, acabou por transformar-se em tema de pesquisa para o meu mestrado. Era explícito o quanto as colegas pedagogas efetivas de ambas as unidades escolares, "corriam" de atribuir aulas nos 1º e 2º anos, ou seja, em turmas de Alfabetização. Diziam não se sentirem preparadas para alfabetizar e essas turmas eram sempre atribuídas por professoras interinas, na maioria das vezes, inexperientes e novatas na profissão. Minha inquietação era

constante pois várias delas já haviam participado de importantes políticas públicas para a alfabetização como o Alfaletrar e o PNAIC por exemplo. Portanto me indagava com frequência: Por que essas professoras, apesar de graduadas e algumas até pós graduadas, apesar já haverem participado de vários cursos de formação, ainda não se sentem preparadas para alfabetizar? Ainda dizem não possuir segurança sobre qual (quais) melhor(es) método(s) ou metodologia(s) adotar, ou até mesmo como trabalhar?

Sendo assim, no ano de 2019, ao elaborar o projeto de Formação Continuada que deveria acontecer na escola, sob orientações do Cefapro, as quais ainda asseguravam o direito de as unidades escolares escolherem suas temáticas a partir das reais necessidades de formação das mesmas, o fiz baseado em estudos específicos do processo de alfabetização. Todas as terças-feiras, durante todo o ano letivo, nos reuníamos para estudar autores que embasavam o processo de alfabetização. Organizei o cronograma de modo a contemplar, desde o processo histórico da alfabetização no Brasil, até os dias atuais, com enfoque nos anos de 1980 e 1990 articulando com os métodos de alfabetização, abordamos nesse contexto o Construtivismo e seus equívocos, as concepções de Letramento, utilizando muitos vídeos e textos de Magda Soares, buscando atrelar tais conceitos ao trabalho com a consciência fonológica.

No início desse processo, tive um pouco de resistência por parte dos professores do 6º ano, pois nesse ano nossa escola atendia os dois primeiros ciclos, a rede estadual nessa época ainda era dividida em ciclos de formação humana, e nós atendíamos, portanto, do 1º ao 6º ano. Diante da resistência dos mesmos, procurava manter constantes diálogos, em que os instigava a refletir sobre a necessidade daquele conhecimento, uma vez que, não era raro encontrarmos alunos não alfabetizados no 6º ano. Ao final da formação, solicitei um relatório de cada um dos participantes, onde deveriam descrever as percepções e possíveis contribuições das temáticas abordadas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. De modo geral, obtivemos bons resultados naquele ano, porém, sob constantes enfrentamentos.

Em 2020 chegamos à pandemia do Covid 19 e seus desafios, eu estava em sala de aula e tive de me reinventar como todos os demais colegas, aprendi a dar aulas pelo “Microsoft Teams”, elaborar apostilas e todos os demais desafios. Em 2021 e 2022 me mantive em sala de aula, atribuí em 2021 aulas em dois 1º anos e os acompanhei em 2022 no 2º ano. Também neste ano de 2021, fiz minha primeira tentativa de ingresso no programa de mestrado da Unemat o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Diante das minhas inquietações, escrevi um projeto propondo uma análise da matriz curricular do curso de Pedagogia, pois para mim, enquanto hipótese, seria necessária uma reformulação na qual se intensificasse a abordagem específica do processo de alfabetização e que fosse obrigatório o Estágio Supervisionado em

turmas de Alfabetização. Não foi desta vez que consegui alcançar minha vaga no tão sonhado mestrado. Confesso que me frustrei, mas no ano seguinte, 2022, entendi que realmente ainda não seria a hora certa. Estávamos passando por muitas incertezas devido a certas ameaças psicológicas do redimensionamento das redes estaduais e municipais.

Muitas conversas e informações desencontradas nos deixavam ansiosas e inclusive nesta época descobri um câncer na glândula tireoide, então compreendi que foi melhor não ter passado naquele momento para o mestrado. Em outubro de 2022, fiz a tireoidectomia total, cirurgia de retirada total da tireoide. Graças à Deus estou bem, fiquei com sequelas na voz, perdi um pouco de força vocal, pois na cirurgia, o nervo que controla as cordas vocais foi atingido me ocasionando a paresia de uma delas. Essa situação agora me impede de estar em sala de aula alfabetizando, mas Deus foi tão maravilhoso em minha vida, que me oportunizou um convite para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação SME, do município de Mirassol D'Oeste. A coordenadora Prof.ª Maria Aparecida Perez Toló me convidou para estar à frente de um projeto ousado de Formação em Rede.

Sendo assim, no ano de 2023 aceitei o convite, fiz a cooperação técnica entre Estado e Municípios e juntamente com outra colega também cooperada do Estado, a prof. Márcia Franco de Carvalho, escrevemos e desenvolvemos o projeto de formação para todos os professores da rede municipal, voltado para o trabalho com a alfabetização a partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Como tudo que é novo causa certa estranheza, tivemos uma certa resistência no início, mas depois, os professores entenderam o objetivo e conseguimos bons resultados. No ano de 2024, a SME deu continuidade no trabalho de formação em rede, porém, atualmente conto com a parceria da também professora cooperada, Mestra pelo PPGEdu, Judite Barreira de Macedo Ferreira Lima. Atrelado ao projeto de formação em rede, também estive formadora da Alfabetização do Programa Alfabetiza MT.

A partir do trabalho com a formação e ainda me confrontando com as mesmas indagações já citadas anteriormente, (preferência por não atribuir em turmas de 1º ano). Por estar à frente da formação do Alfabetiza MT, buscava incentivar as professoras pontuando sugestões de trabalho articulando a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com o desenvolvimento da consciência fonológica, dessa forma, me senti novamente motivada a concorrer ao mestrado.

Almejando entender melhor como funcionam as políticas públicas para alfabetização e a oferta de formação para os professores, escrevi o projeto "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Projeto LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste: Aspectos da Formação

Continuada", com o intuito de melhor compreender "mais uma" política pública para a alfabetização, agora em âmbito nacional.

Concebo o Mestrado em Educação como uma experiência marcante em minha vida igualmente como foi a graduação, ou seja, é com certeza, mais um "divisor de águas". Portanto, aqui estou eu, apresentando o resultado de minha pesquisa e espero sinceramente que ela possa ser significativa, auxiliando efetivamente as discussões acerca das políticas públicas para formação de professores.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação constitui um dos maiores, se não o maior dos pilares estruturantes de desenvolvimento social, econômico e democrático de um país, sendo reconhecida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) enquanto direito fundamental e dever do Estado. Nesse sentido, no contexto da educação brasileira, as políticas públicas educacionais têm buscado responder aos desafios históricos de acesso, permanência e qualidade do ensino, principalmente no que tange às etapas iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Uma nação quando consegue garantir a oferta qualitativa de educação pública e de qualidade às suas crianças, assumem papel estratégico na redução das desigualdades e na promoção de trajetórias escolares bem-sucedidas, uma vez que a infância caracteriza o alicerce e o futuro de uma nação e que, portanto, necessitam da garantia de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Nesse cenário, analisar as políticas públicas voltadas à educação como um todo e, de modo específico, à educação infantil e à alfabetização, implicam na compreensão de fundamentos legais, diretrizes pedagógicas e compreensão dos impactos concretos na garantia do direito à aprendizagem de nossas crianças.

Buscando traçar uma breve linha histórica da educação brasileira, destacamos a Revolução de 1930, a qual influenciou o setor educacional por meio da disseminação das ideias da Escola Nova, que ganha força na década de 1960 com Paulo Freire, ao fomentar as discussões acerca da importância de se aprender a ler para ler criticamente a sociedade e a política. Até então, no Brasil, a alfabetização tinha especificamente como objetivo, atender aos interesses capitalistas através da massificação da população. Era preciso ensinar o "código" escrito tão somente para a constituição de um eleitorado não pensante. Nesse sentido, Paulo Freire buscou intervir nessa concepção ao propor uma alfabetização crítica, voltada para a conscientização das massas, e consequentemente, sofreu duras críticas chegando a ser exilado do país (Freire, 1989).

Os referidos dados históricos, nos remetem a reflexão e compreensão de que até mesmo nos dias atuais, os objetivos da oferta de "educação para todos", ainda se encontra, de certo modo, intrínsecos aos interesses do estado e do poder dominante. A partir de uma educação voltada exclusivamente para resultados, nos deparamos com o retrocesso, que reflete em uma certa desorientação de como alfabetizar, quem alfabetizar e para quê alfabetizar.

Na década de 1980 destacou-se um movimento, considerado inovador, no processo de alfabetização ofertado no Brasil, a partir da introdução dos ideais Construtivistas, pautados da teoria Psicogenética de Piaget (1992).

Nessa abordagem, o aluno passou a ser considerado sujeito ativo de sua aprendizagem. A Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1999), fundamentada na teoria Psicogenética ganhou força ao demonstrar que a criança formula hipóteses sobre a escrita, aprende pensando sobre a relação grafema/fonema, durante seu processo de alfabetização. Essa concepção revolucionou a alfabetização e provocou mudanças no entendimento da eficácia da adoção dos métodos até então conhecidos e desenvolvidos nas salas de alfabetização.

Nesse contexto histórico da alfabetização, Soares (2022) ressaltou a importância de se entender esse movimento de reflexão do alfabetizando a partir dos estímulos que corroboram com o desenvolvimento do Letramento, atrelado ao processo de Alfabetização. Soares (2022) discute, com muita propriedade, a importância de se alfabetizar, no sentido de ensinar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a partir de vivências e experiências de Letramento, o qual se constitui não só quanto aos usos sociais da leitura e escrita, mas também a partir do que seja significativo para a criança.

Atualmente, essa compreensão tem sido ampliada com os pressupostos de uma alfabetização dialógica e humanizadora. Segundo Arena e Arena (2024), na perspectiva da alfabetização humanizadora, o estudante aprende a partir da sua cultura e da realidade vivenciada pelo mesmo, tornando-se, portanto, protagonista de sua própria formação. A partir de tais princípios, a alfabetização deixa de se basear tão somente em técnicas ou métodos, transformando-se em uma ferramenta de transformação das realidades. De acordo com os referidos autores, o processo de alfabetização deve superar a preocupação com a apropriação das letras e sons e considerar como parte necessária deste processo, todos os signos e símbolos que complementam o SEA, bem como o ser humano em todas as suas dimensões, a saber: emocional, social, cultural e cognitiva.

Ao nos remetermos à etapa da Educação Infantil a partir desse contexto histórico, vale ressaltar que no período dos anos de 1980, o foco era exclusivamente nos altos índices de analfabetismo, portanto, na importância de se repensar o processo de alfabetização no Brasil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) nº. 5692/71 vigente na época, a matrícula na Educação Infantil não era obrigatória, além de não se ter nenhuma menção da importância da mesma ou de qualquer correlação entre o desenvolvimento de habilidades precursoras nessa etapa do desenvolvimento infantil com o ingresso da criança aos sete anos de idade na antiga primeira série, portanto, não vislumbrava-se nessa época, grande interesse do poder público em fomentar e implementar políticas públicas educacionais específicas para o público infantil anterior à idade de sete (07) anos.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que esta etapa ganha maior destaque passando, portanto, a ter caráter de direito do cidadão e dever do Estado (Brasil, 1988). A partir do momento que a Educação Infantil deixa de ser vista apenas como assistencialismo social às crianças em situação de vulnerabilidade e ganha *status* de primeira etapa da educação Básica, passa-se a ter a exigência de que os docentes para atuação nesta etapa, necessitavam minimamente de formação em nível médio profissionalizante (antigo magistério) e/ou nível superior de graduação em Pedagogia. Nesse sentido, destacamos que a formação inicial em nível de graduação, oportuniza condições de os futuros professores atuarem na Educação Básica com competência e autonomia ao abordarem um conjunto de saberes, competências e habilidades. No entanto, sabemos que a prática pedagógica se constrói a partir da práxis, ou seja, do confronto teoria e prática. Nesse contexto, a formação continuada se faz imprescindível, corroborando com o processo formativo contínuo, necessário e inacabado.

A partir das colocações acima, podemos indagar o porquê de apesar das políticas públicas de formação nos âmbitos da Alfabetização e da Educação Infantil, no que tange a formação de professores, mesmo com todo empenho até aqui implementado, ainda não têm conseguido alcançar a consolidação do processo de alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

A partir dos resultados que aferem os índices de alfabetização no Brasil, levantamos algumas hipóteses, que segundo nossa compreensão podem interferir qualitativametne nesses processos como: a rotatividade de profissionais que recebem as formações continuadas ofertadas por estas políticas de formação, em decorrência da não garantia de continuidade de atribuição nas salas de alfabetização e Educação Infantil a partir de critérios específicos; o pouco aprofundamento teórico dos conceitos abordados nas formações, articulados à prática docente, ou ainda a incontinuidade das políticas públicas de formações sejam inicial e continuada para professores, o que não permite que os mesmos desenvolvam conhecimentos e habilidades peculiares e específicas da etapa de Educação Infantil e do processo de alfabetização.

De certo modo, compreendemos que a alfabetização sempre foi alvo dos olhares políticos e pedagógicos, por outro lado, os esforços de políticas públicas para a educação infantil manteve-se sob o enfoque assistencialista em detrimento ao entendimento de oferta enquanto direito da criança e dever do Estado. Silva (2020) ao abordar o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, argumenta que somente com a promulgação da Constituição de 1988, Artigo 208 que foi garantido como direito da população e dever do Estado o acesso a creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. O autor salienta ainda que a Educação

Infantil começou a ganhar maior ênfase pedagógica a partir da homologação da LDB n. 9394/96, a qual integrou a Educação Infantil ao sistema nacional de ensino, definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). Segundo Silva (2020, p. 374) é "importante destacar que, a LDB de 1996 rearranja o sistema educacional no Brasil, definindo os papéis de creche e pré-escola, irrompendo velhos padrões e propondo novas formas de organização do espaço escolar, tempos e prática pedagógica".

Partindo de tais considerações, entendemos que uma boa formação inicial e continuada de professores pode contribuir para melhoria qualitativa das aprendizagens dos estudantes nas etapas da Educação Infantil e no processo de alfabetização, entendendo-as como complementares no desenvolvimento pleno de nossas crianças. Nesse sentido, retomando cronologicamente as mudanças e implementações de novas leis, destacamos que em 2006 por meio da Lei n.º 11.274/2006 estabeleceu-se a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos, integrando a matrícula de crianças de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, redefinindo as idades e objetivos da Educação Infantil e ampliando o tempo para conclusão do processo de alfabetização (Brasil, 2006).

Em 2013 por meio da Lei n.º 12.796, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde em seu artigo 4º, fica estabelecida Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, ou seja, trazendo a obrigatoriedade do início da escolarização a partir dos quatro anos de idade. Nesse sentido, entendemos que a partir de todas essas mudanças nas leis quanto a caracterização da etapa da Educação Infantil no Brasil, a começar pela implementação da Constituição Nacional de 1988 (Brasil, 1988), a LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996), a Lei 11.274/2006 (Brasil, 2006) e a Lei 12.796/2013 (Brasil, 2013), por que ainda avançamos pouco na qualidade da educação em nossas escolas públicas brasileiras? A necessidade de se pensar a alfabetização enquanto processo que se inicia muito antes do ingresso do estudante no 1º ano do Ensino Fundamental, seria um ponto crucial para o planejamento de políticas públicas específicas para formação de professores alfabetizadores? E a etapa da Educação Infantil, faria parte deste processo de alfabetização no sentido de se oportunizar aos estudantes vivências significativas, por meio de contextos lúdicos que objetivem o contato com a leitura e a escrita, mesmo antes de o realizarem convencionalmente?

Nesse sentido, trazemos à discussão, a implementação do projeto LEEI-MT enquanto política pública específica para professores atuantes nas turmas de 04 e 05 anos da Educação Infantil, implementado no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

> O LEEI constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático. Tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita (UFMG, 2024).[1]

Vale ressaltar, que promover a alfabetização de uma criança, pensando-a enquanto processo que se inicia muito antes da escolarização em si, não é uma tarefa simples, exige conhecimentos específicos, metodologias e recursos como estratégias adequadas, sistematização de informações, diagnósticos e intervenções, dentre outros aspectos teóricos que os fundamentam (Mello, 2018).

E nesse sentido, destacamos ser imprescindível a oferta de formação continuada qualitativa, a partir de conteúdos específicos, que busquem abordar aspectos pertinentes à etapa da Educação Infantil e ao processo de alfabetização e letramento, enquanto continuidade da aprendizagem da criança.

Assim, consideramos pertinente valorizar as iniciativas dos governos de todas as esferas (Federal, Estadual e Municipal) em elaborar políticas públicas de formação continuada para professores a fim de ofertar programas voltados para a atuação docente na área da alfabetização, demonstrando compreensão da importância de conhecimentos específicos sobre alfabetização e letramento, para a melhoria da qualidade na alfabetização brasileira. Contudo, os programas de formação continuada ofertados a partir da implementação de políticas públicas para a educação, merecem um estudo criterioso, pois entendemos a necessidade de compreensão e avaliação de suas dimensões epistemológicas, teóricas e pedagógicas, com reflexões, análises e apontamentos críticos e subjetivos acerca do desenvolvimento e significância das mesmas para a formação dos professores e a comunidade escolar como um todo.

A partir destes breves apontamentos teóricos acerca da etapa da Educação Infantil e do processo de alfabetização, buscaremos maiores esclarecimentos sobre o quê, como e o quanto, a política pública "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" e o Projeto LEEI-MT, implicará qualitativamente em melhorias na oferta de vivências significativas de leitura e escrita na Educação Infantil, ou seja, como todo este processo vem sendo concebido, ofertado e desenvolvido com as crianças da rede pública municipal de Mirassol d'Oeste?

Nesse sentido propomos esta pesquisa sobre a mais nova política pública para a alfabetização em âmbito nacional, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), o

[1] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/leei/. Acesso em: 16 jun. 2024.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/LEEI-MT). Esperamos que a partir deste trabalho possamos melhor compreender como está sendo o desenvolvimento desta política nos âmbitos federal, estadual e municipal, tratando-se especificamente do município de Mirassol d'Oeste em Mato Grosso e da formação continuada por ele ofertada.

A pesquisa apresenta como objetivo geral, analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA), por meio do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer do ano de 2024, no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada, dos referidos programas no município. Para responder ao objetivo geral, elencamos enquanto objetivos específicos: abordar as políticas públicas implementadas para a educação, nos últimos anos em âmbitos nacional e estadual (Mato Grosso); realizar levantamento documental acerca do processo de implementação do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" e o Projeto LEEI-MT no estado de Mato Grosso e no município de Mirassol D'Oeste; e por último, investigar as estratégias de formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores implementadas em Mirassol d'Oeste, no âmbito do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articulada ao Projeto LEEI.

Visando uma melhor organização do trabalho de modo a dar uma sequência lógica ao leitor, organizamos a pesquisa em sete seções. Iniciamos com uma breve apresentação sobre minha vida, perpassando por aspectos pessoais e profissionais, buscando correlacioná-los até o momento de entrada no mestrado.

Na seção um, que é esta, buscamos situar o leitor sobre as peculiaridades da pesquisa realizada.

Na seção dois, fundamentamos aspectos da formação inicial e continuada e os desafios frente a implementação de políticas públicas.

Na seção três fundamentamos as peculiaridades da etapa da Educação Infantil, suas concepções, percurso histórico e as especificidades docentes nesta etapa. Abordamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concernente a etapa da Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Na seção quatro, abordamos especificamente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, considerando os aspectos legais e administrativos por meio da apresentação de decretos e portarias que regulamentam sua implementação nos âmbitos federal, estadual e municipal. Apresentamos a plataforma do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e suas implicações. Abordamos também a implementação do Compromisso Nacional

pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), enquanto política pública específica para a Educação Infantil no âmbito do CNCA e ainda nessa seção, apresentamos o LEEI-MT, suas abordagens teóricas, metodológicas e os objetivos pretendidos por meio da apresentação e análise de documentos oficiais de implementação da formação continuada no município de Mirassol d'Oeste.

Na seção cinco, fundamentamos e descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, seus sujeitos e o lócus da mesma.

Na seção seis, descrevemos e interpretamos a implementação da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pelo Programa LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste, por meio do levantamento de informações empíricas geradas com a utilização dos instrumentos questionário respondidos por professoras que atuam na Educação Infantil em Mirassol d' Oeste e entrevistas realizadas com 4 professoras acerca de suas concepções quanto à oferta dessa formação no município.

Finalizando na seção sete, trazemos as considerações finais da pesquisa, objetivando correlacionar seus resultados ao que temos discutido quanto à implementação das políticas públicas para a educação de modo geral e especificamente para a Alfabetização e a Educação Infantil.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta seção foi elaborada com o objetivo de promover discussões teóricas acerca do processo de formação de professores, perpassando por aspectos da formação inicial e a necessidade de formação continuada, em especial para professores atuantes em turmas de Educação Infantil (04 e 05 anos) e Alfabetização e como a implementação de políticas públicas específicas de formação de professores pode influenciar ou impactar o trabalho docente.

A seção está dividida em três subseções. Na subseção 2.1 abordamos os conceitos de profissionalização a e desprofissionalização por meio de uma síntese histórica das concepções de formação de professores a partir das lentes de autores como Nóvoa (2017) e Tardif (2013). Na subseção 2.2, abordamos alguns pontos relevantes acerca da formação continuada de professores, além de como certos aspectos de políticas públicas podem implicar ou interferir nessa formação. Na subseção 2.3 abordamos o PNAIC e o Alfabetiza MT, suas especificidades, concepções teóricas e metodológicas.

2.1 Profissionalização e desprofissionalização docente

Ao pensarmos a história da educação brasileira, seus caminhos e descaminhos, não podemos desconsiderar um aspecto importantíssimo o qual implica diretamente na qualidade do ensino básico ofertado em nosso país, que é a qualidade da formação docente.

Buscaremos discutir a formação de professores a partir das lentes de Nóvoa (2017) e Tardif (2013). Os autores abordam a formação de professores considerando aspectos importantes como a profissionalização e desprofissionalização docente, ambos conversam em suas concepções, as quais em nosso ponto de vista, são extremamente relevantes na busca pelo entendimento do que é ser e constituir-se professor.

Ademais, acreditamos ser fundamental para garantia de uma educação de qualidade, que nossos professores consigam “fazer valer” tais reflexões na prática das escolas e salas de aula, no entanto, se a formação dos professores estiver baseada na racionalidade técnica, ou seja, em aplicação instrumental, pronta, pré-definida e que permite tão somente a transmissão de certo conhecimento, a mesma limitará e prejudicará a qualidade docente, indo em uma vertente contrária às concepções de um professor reflexivo, capaz de articular a técnica com a prática e a criticidade necessária num movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão. (Zeichner, 2014).

Nesse sentido, em concordância com Nóvoa (2017) e Tardif (2013), preconizamos que o fortalecimento das parcerias entre universidades, escolas e comunidades, se mostram imprescindíveis para os avanços nessas discussões em busca de melhorias na qualidade da formação docente inicial e principalmente na formação continuada de professores, ou seja, a formação tanto inicial, quanto continuada merecem atenção criteriosa, pois sabemos que a qualidade da educação perpassa primeiramente pela qualidade na formação docente.

Nóvoa (2017), transcorre sobre uma espécie de fosso entre as universidades e as escolas. Podemos aqui talvez, correlacionar esse fosso com a persistente dicotomia teoria e prática. Para o autor, a partir do enfraquecimento das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, as quais aos poucos, foram sendo substituídas pelas universidades, um fenômeno que o autor nomeia como "universalização", priorizou-se a linha de pesquisa e a ideia de professor reflexivo. Todavia, as reflexões dos professores foram pouco ou quase nada consideradas pelos pesquisadores acadêmicos, e as pesquisas acadêmicas por sua vez, muito pouco ou quase nada contribuem efetivamente para melhoria das escolas como um todo, evidenciando ainda mais esse distanciamento entre universidades e escolas.

Nesse sentido Nóvoa (2017, p. 1109) afirma que:

> [...] esta transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço académico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

A partir desses apontamentos, o autor nos desafia a pensarmos em como então poderíamos promover uma formação de professores que fosse capaz de alinhar essas duas vertentes, ou seja, a teoria (pesquisa e reflexão), com a prática da sala de aula (vivências reais de nossas escolas públicas brasileiras). Seria isso possível?

Tardif (2013), faz um breve levantamento histórico de como foi se dando todo o processo de concepção de formação de professores e suas subjetividades implícitas a partir dos contextos sociais, abordando conceitos como ofício, vocação e profissão, além de correlacioná-los com obstáculos atuais em promover a profissionalização docente.

Pensando nesse contexto histórico, a abordagem de Tardif (2013) é bem didática e nos esclarece como chegamos até a atual concepção de formação de professores que temos hoje. O autor divide a formação docente em três idades a partir de momentos históricos distintos, a saber: a idade da vocação (predominante do século XVI ao XVIII); a idade do ofício

(instaurando-se a partir do século XIX); e finalmente a idade da profissionalização (a partir do século XX).

A concepção de professor por vocação, surge a partir da reforma protestante e a contra reforma da igreja católica. Nesse contexto, o professor da época proferia sua fé, tornando-a pública ao "ensinar" para doutrinar as crianças na religião, controlá-las, não necessariamente com a conotação de ensino como concebemos hoje, o ensino da leitura e escrita existia, porém sob conotações religiosas e de doutrinação e controle, não havia nenhuma preocupação com a formação docente, qualquer mulher que fosse moralmente correta e religiosa para a época, poderia ensinar as crianças. Também não havia nenhuma consideração plausível quanto a remuneração, isso naquela época pouco importava para as "mulheres de fé e professoras" (Tardif, 2013).

Nesse sentido, Tardif (2013, p. 552) salienta que: "Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções."

As mulheres professoras dessa época, geralmente ensinavam até se casarem, vindo posteriormente abandonar o ensino. No entanto, corroborando com a ideia de Tardif (2013), mesmo que de modo implícito, as concepções do ensino por vocação, ainda se encontram bem presentes nos dias atuais, uma vez que não é raro ouvirmos argumentos do tipo: "ser professor é uma vocação!"

Partindo para a segunda idade, a idade do ofício, podemos contextualizá-la a partir do processo de constituição das escolas laicas e gratuitas e da desconfessionalização do ensino. Para Tardif (2013), o trabalho docente deixa de ser gradualmente vocacional e passa a ser contratual e salarial. Aqui começava-se a exigir formação docente, no entanto, as mulheres ainda se encontravam em desvantagem quanto aos professores homens no quesito salário. A partir do século XIX as Escolas Normais espalham-se e passou a ser obrigatório cursá-las para se tornar professor, nesse período aqui considerado, "tornar-se professora", uma vez que o predomínio era de mulheres, no que se refere ao ensino primário.

Nesse sentido, quanto à formação de docentes neste período, Tardif (2013, p. 557), argumenta que:

> Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar. Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão

> passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares.

Finalizando a abordagem da idade do ofício, Tardif (2013), levanta alguns questionamentos críticos que nos levam a compreender que para ele, ainda nos dias atuais a idade do ofício enfrenta sérios problemas. Por exemplo, podemos afirmar que os professores possuem uma carreira estável? Possuem autoridade pedagógica ou agem como transmissores e executores de um plano maior de Estado? Mas essas são discussões para serem abordadas mais à frente.

Chegando na idade da profissionalização, logo pensamos que agora sim, agora a profissão docente é reconhecida como tal e valorizada na sua essência. Será? Pois o que concebemos atualmente quanto ao cenário de profissionalização docente, infelizmente não corresponde ao avanço que se pretendia alcançar naquele momento.

Tardif (2013), ao abordar a idade da profissionalização, inicia fazendo uma correlação da profissão docente com demais profissões, como médicos e engenheiros por exemplo, e aponta alguns aspectos importantes a serem considerados para que um "profissional" se constitua efetivamente. Aspectos tais como: ética, responsabilidade e autonomia profissional.

Esse processo de profissionalização perpassa por todo século XX, entre os anos de 1930 e 1940, as Escolas Normais vão aos poucos sendo substituídas pelas Universidades, dando início ao processo de universalização. Na década de 1980, autoridades políticas e educacionais dos Estados Unidos lançam um projeto de **profissionalização do ensino** (grifo nosso) que trazia três grandes objetivos a saber: a melhoria do desempenho do sistema educativo; a passagem da idade do ofício à profissão; a construção de uma base de conhecimento para o ensino.

Segundo Tardif (2013), a idade da profissão docente encontra-se em gestação, pois ainda precisa disputar espaço com a idade da vocação e do ofício. Nesse sentido, o autor nos leva a reflexão de como todo este percurso histórico do contexto de formação de professores nos instiga a considerar alguns aspectos atuais que vivenciamos.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) e Tardif (2013), destacam que o projeto de profissionalização docente vem falhando quando concebemos que seus principais objetivos não estão sendo alcançados, como por exemplo, a elevação do status do professor, e a valorização do seu trabalho junto à opinião pública, são pontos que segundo Tardif (2017), a idade da profissão não conseguiu alcançar.

A partir do conceito de profissionalização, Tardif (2013) e Nóvoa (2017), trabalham o conceito de desprofissionalização docente, em uma vertente baseada em princípios neoliberais. Para Nóvoa (2017, p. 1109):

> [...] percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação [...]. Em conjunto, estas tendências configuram um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais.

Ainda nesta discussão acerca do conceito de profissionalização e desprofissionalização, Tardif (2013), traz o conceito de *New Public Management (NPM)* como uma espécie de projeto de desprofissionalização docente disfarçado de projeto de profissionalização docente. Traduzindo o termo NPM para o português, significa **Nova Gestão Pública.**

Pensando nessa perspectiva, nossos estudos nos levam a compreender nossa atualidade educacional, de modo especial, no estado de Mato Grosso, principalmente quando Tardif (2013, p. 564) afirma que:

> [...] ideologia que chamamos de *New Public Management (NPM).* Ideologia esta que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é integrar a educação no novo mercado educacional global.

A NPM definida por Tardif (2013), expressa claramente as concepções que percebemos de modo implícito e explícito nas políticas públicas para formação de professores de modo geral. Tardif (2013), ao afirmar que o NPM propõe e defende uma Gestão Baseada em Resultados (GAR), demonstra com clareza a realidade a qual estamos vivenciando em Mato Grosso com a atual gestão do governo estadual (dois mandatos do Governo Mauro Mendes, sendo estes 2019/2022 e 2023/2026).

Sob os holofotes de um discurso de “melhorias na educação em 10 anos”, implantada no ano de 2022, o governo do Estado de Mato Grosso, impõe e limita servidores da Educação Básica à uma política meritocrática e excludente. As redes municipais, ao se verem “amarradas” à esta política via Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, também se veem induzidas a reproduzir todo esse sistema meritocrático, o qual entendemos que teve seu início a partir das avaliações em larga escala. Não pretendemos argumentar contrariedade ao Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e todos os demais sistemas específicos de Estados e Municípios advindos dele, mas sim, levantar alguns pontos para reflexões críticas. Uma vez que buscamos avaliar "um todo" de forma igualitária, sem considerar especificidades significativas como por exemplo, a nível territorial e cultural, as diferenças socioeconômicas entre os Estados de nossa Federação, é um bom exemplo da fragilidade de tais avaliações em larga escala.

Outro ponto importante para reflexão, refere-se a aspectos ainda mais particulares, ao nos remetermos por exemplo, a considerar a diversidade entre os municípios, escolas, salas de aula e entre os próprios alunos, ou seja, em uma única sala de aula, temos com certeza uma diversidade social, cultural e econômica, a qual limita significativamente que haja uma única avaliação padronizada capaz de mensurar igualitariamente toda essa diversidade. É nesse sentido que tecemos algumas reflexões críticas. Sabemos que por muito tempo a avaliação teve por objetivo classificar e excluir, atualmente já conseguimos vislumbrar avanços significativos nessa concepção arcaica de avaliação.

No entanto, sabemos também que é muito difícil padronizar uma "aprendizagem ideal", nesse sentido, as reflexões que os autores nos levam a ter quanto a necessidade de formação de professor reflexivo e de concepção de uma escola reflexiva, nos oportuniza pensarmos na importância dessas discussões. Pimenta (2006, p. 21) afirma que "[...] no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola... Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação [...]". Nesse sentido, a formação continuada voltada para a reflexão em detrimento da pura aceitação das imposições do Estado se fazem necessárias e urgentes.

De certa forma, nós profissionais da educação, nos sentimos reféns do Estado e do Sistema como um todo. Contudo, não nos é recomendado aceitar, amedrontar-se e calar-se diante de algumas situações gritantes que por vezes temos presenciado, ou seja, a tão sonhada educação de qualidade em nosso país, têm sido limitadas pelas imensas desigualdades sociais que nos assolam.

Conforme mencionado, não queremos aqui nos posicionar contrários às políticas públicas para a educação como um todo, mas almejamos sim, que as mesmas estejam efetivamente a serviço da promoção de uma educação de qualidade e não que se restrinjam à manutenção e reprodução do Sistema. Um Sistema que de modo subjetivo, tenta nos fazer acreditar que os "pacotes fechados" de empresas do ramo educacional são mais eficazes ao promover abordagens tecnicistas, pois para o sistema uma formação técnica para o trabalho é o suficiente. Saviani (1979, p. 68-69) em sua obra Escola e Democracia, já enfatizava que "[...] a

educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar".

Nesse sentido, a formação de professores também não deve se limitar a esses aspectos, é necessário a formação crítica quanto às ideias liberais e neoliberais, as quais pregam a igualdade de acesso, mas não a igualdade de condições de alcance a esse acesso, o que nos remete novamente a considerar as questões sociais e econômicas da população como fatores determinantes do sucesso ou não diante do que é colocado como "aprendizagem ideal".

As discussões tecidas até aqui, nos remetem à importância da formação docente inicial e continuada baseada nos aspectos reflexivos que lhes são necessários, ou seja, como Paulo Freire, ainda em 1967, bem colocou que a educação deve seguir para a prática da liberdade, liberdade de opinião, de expressão e levar-nos ao desenvolvimento pleno de nossa cidadania.

2.2 Formação continuada para docentes e suas implicações frente a políticas públicas para a educação

Nesta subseção, levantamos alguns pontos para discussão acerca da formação continuada de professores, bem como, de que forma certos aspectos de políticas públicas podem implicar ou interferir nessa formação. Após a formação inicial dos professores (graduação) podemos afirmar que se inicia um processo de profissionalização, ou seja, o professor recém-formado, buscará desenvolver seus conhecimentos a partir das vivências que lhe serão oportunizadas durante o desenvolvimento do seu trabalho docente. As relações de tempo, trabalho e aprimoramento dos saberes docentes vão se constituindo e nesse sentido, a formação continuada se mostra como importante ponto a ser considerado a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Tardif e Raymond (2000), em relação ao desenvolvimento profissional docente, não podemos nos basear em uma visão de racionalidade técnica do saber, ou seja, a profissão docente exige além desse conhecimento técnico o desenvolvimento progressivo de seus saberes que serão oriundos de sua própria atuação profissional. Para Tardif e Raymond (2000, p. 211), importa considerar os:

> [...] saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Os autores abordam ainda conceitos interessante do saber, saber-fazer e saber-ser, como saberes importantes que vão constituindo-se ao longo do tempo. Para além desse "tempo", ainda acreditamos ser possível acrescentar a importância da formação continuada e do aprender com o outro, aprender em conjunto. Essas aprendizagens com certeza acontecem nesses momentos contínuos de formação.

Podemos conceituar formação continuada como o período de continuidade ou de aprimoramento dos saberes docentes. Saberes docentes que se constituem teoricamente e tecnicamente, mas que se constituem também nas trocas de saberes e experiências exitosas. Tardif e Raymond (2000, p. 212) ao relatarem experiências de pesquisas realizadas com professores concernentes as atitudes dos professores, muitas vezes consideradas como o saber, o saber fazer, e o saber-ser, pontuam:

> Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber-fazer etc. relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. Eles falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade.

Considerando a pesquisa de Tardif e Raymond (2000), e o posicionamento dos professores quanto aos programas e livros didáticos, destacamos que dentro das políticas públicas para formação de professores, é de suma importância que haja possibilidades e trocas de experiências do saber fazer. No entanto, o que infelizmente temos visto, são políticas baseadas em uma organização tecnicista, condicionando os professores à meros transmissores e reprodutores de conteúdos prontos e acabados, advindos de materiais pedagógicos elaborados por grupos empresariais a partir dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs).

Sabemos que a formação inicial não capacita o professor pedagogo para algumas especificidades de sua profissão, e que estas necessitam do experienciar da sala de aula e da formação continuada. No entanto, atualmente temos visto e sentido um certo "aprisionamento" das ações docentes a partir das políticas públicas para formação de professores, como se os mesmos não fossem capazes de "formar os cidadãos" ideais para as novas exigências do mercado, e não para o mundo do trabalho, como acreditamos ser o Compromisso Social da Educação.

A implementação da BNCC e todos os demais documentos curriculares de Estados e Municípios advindos dela, deixa claro o objetivo de "padronização dos saberes", sob um discurso neoliberal de "igualdade" de oportunidades para todos, impõe-se um "modelo" de

educação ideal para todos os brasileiros. Por um lado, podemos entender esse discurso como positivo, no sentido de garantir em lei as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, no entanto, por outro lado, não podemos nos deixar levar pelo equívoco da igualdade de oportunidades, das subjetividades por trás de cada realidade social e econômica dentro do nosso país, que é grande e visível. O Brasil é um país multicultural, multifacetado, o que torna inviável e até mesmo, prejudicial, uma padronização da educação. Neste contexto, Souza (2024, p. 38-39), observa que:

> Assistimos, no final do século XX, como se estivéssemos participando de uma grande produção forjada pelos interesses hegemônicos, a um conglomerado de circunstâncias desiguais em que se encontram os professores. O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e a implementação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e reafirmam um movimento de crise de identidade, de profissionalização e proletarização do trabalho docente, incluindo a figura do professor.

Souza (2024), ainda problematiza a questão da formação como um problema político, uma vez que se vincula ao sistema de controle e regulação social a partir das relações entre poder e saber.

Partindo das discussões de relações de poder, indaga-se: os professores possuem uma carreira estável? Possuem autoridade pedagógica ou agem como transmissores e executores de um plano maior de Estado? Atualmente, ao observarmos as políticas públicas brasileiras, tanto para alfabetização, quanto para as demais etapas de ensino, fica evidente esse formato baseado nos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs).

Segundo Ortiz, Denardin e Neto (2021), os SAEs estão em pleno crescimento tendo como apoio os próprios professores que se põem como favoráveis, afirmando possuírem uma autonomia, autonomia essa que os autores, à luz de Contreras (2002) chama de “autonomia ilusória”.

Os Sistemas Apostilados de Ensino começaram a ganhar força na década de 1990, a partir da implementação dos mesmos em escolas particulares, onde claramente a estrutura é baseada em vertentes empresariais que visam lucro. Utilizando-se de argumentos de “bons resultados” e de “escolas de excelência que preparam para a vida e o sucesso”, quando na verdade, intrinsicamente visam a manutenção do *status quo* do sistema. Assim, os estudantes advindos de classes sociais mais altas, os quais tiveram maior acesso à oportunidades de construção de capital cultural (termo abordado por Bourdieu (2014) para referir-se a conhecimentos, habilidades e bens culturais adquiridos por um indivíduo e que podem conferir-lhe *status* social, os quais, geralmente são oportunizados e adquiridos por pessoas com maior

poder econômico denominados como classe dominante), esses certamente haveriam de alcançar maiores e melhores resultados de que o aluno advindo de uma classe social mais baixa, o qual não usufruiu das mesmas oportunidades de acesso ao capital cultural, principalmente por meio da literacia familiar. Sendo assim, por mais que o aluno tenha acesso a materiais apostilados, não conseguirá acompanhar o processo de maneira igualitária àquele aluno advindo de classe social mais alta, ou seja, mais uma vez, vimos acontecer uma exclusão disfarçada de inclusão e de igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, Bourdieu (2014, p. 45) é claro ao argumentar que:

> A herança cultural é, com efeito, a principal responsável pela reprodução das desigualdades diante da escola. As desigualdades de rendimento escolar devem-se menos às aptidões naturais dos indivíduos do que às desigualdades de capital cultural entre as classes sociais.

Quando esse "jargão" de *marketing* chegou às escolas públicas, com o discurso de igualdade de oportunidades para todos, várias janelas foram se abrindo. A dominação do currículo e o controle por parte do Estado do que se está ensinando nas escolas, a desvalorização do professor ao considerar que o mesmo não precisa se esforçar muito para planejar uma boa aula, já que está tudo pronto lá no material, o professor apenas deve reproduzir, o foco no ensino tecnicista objetivando formar mão de obra qualificada, para mais uma vez servir e manter o *status* quo do sistema. Contreras (2002, p. 103), ao discutir a autonomia docente, argumenta que o "[...] professor é convertido em técnico aplicador de um currículo que vem elaborado desde instâncias superiores, longe da realidade da sala de aula. A racionalização do ensino e a planificação do trabalho docente não pretendem tanto melhorar a educação quanto garantir o controle sobre os professores e manter o status quo."

A partir de tais reflexões e ao nos depararmos com as políticas públicas atuais, exemplificamos a política estadual do Programa Alfabetiza MT, o qual, inclusive estou como formadora, nos leva a compreender claramente todos esses pontos. Advindo da política do atual governo de Mato Grosso, baseada em um modelo neoliberal de educação, a referida política pública para alfabetização, traz em sua essência os aspectos tecnicistas acima abordados. Além das formações para formadores e professores das turmas de alfabetização, o programa contempla o Material Didático Complementar (MDC), para a disciplina de Língua Portuguesa. Ainda que de forma mais branda, é imposto que tal material seja trabalhado em sua íntegra.

Voltando ao conceito de "autonomia ilusória", consideramos que seja essa a nossa autonomia, frente às imposições do atual governo. Particularmente, buscamos adaptar o material que deve ser trabalhado enquanto parte da política pública, sugerindo que as

adequações necessárias para atender aos alunos com maiores desafios de aprendizagem sejam previstas e que o uso do material seja em conformidade com a necessidade de aprendizagem de cada criança, buscando respeitar suas individualidades e contextos sócioculturais e econômicos.

Segundo Ortiz, Denardin e Neto (2021), muitas empresas proprietárias de SAEs, são também proprietárias de universidades, cursinhos preparatórios, entre outros produtos educacionais, dentre eles podemos citar: Grupo Objetivo, Grupo Positivo, Grupo Pearson, Grupo Santillana e SOMOS Educação, sendo alguns destes contratados pelo governo do estado de Mato Grosso.

A partir destas discussões, voltemos agora àquela pergunta mais inicial: Ainda hoje podemos afirmar que os professores possuem uma carreira estável? Possuem autoridade pedagógica ou agem como transmissores e executores de um plano maior de Estado? Enquanto possibilidade de resposta, não se pode afirmar ou refutar logo de início, no entanto, é evidente os desmandos e desmontes que a educação e os educadores estão vivenciando atualmente em nosso país. Nesse sentido, Frigotto (2017 p.28), afirma que:

> É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas.

Não somos contra as políticas públicas para formação de professores, principalmente quanto ao processo de alfabetização e da etapa da Educação Infantil, mas sentimos a necessidade de levantar alguns questionamentos a fim de “despertar” os colegas professores para um olhar criterioso e crítico, quanto a tudo que nos tem sido imposto como correto e verdadeiro.

O exercício de ser e agir como professor reflexivo é essencial em nossa formação, seja ela inicial ou continuada, portanto, a troca de experiências do saber ser e do saber fazer, indispensável neste processo, implica em se constituir professor crítico e reflexivo, não no sentido de ser contra tudo e todos, mas no sentido de ser capaz de argumentar e elencar quem e quais são as prioridades de acordo com a realidade socio econômica e cultural a qual encontram-se inseridos, ou seja, a realidade dos municípios, bairros, escolas e alunos.

2.3 O PNAIC e o Alfabetiza MT: políticas implementadas na área da educação nos âmbitos federal e estadual

Esta subseção aborda, de modo mais específico, os principais aspectos organizacionais, teóricos e metodológicos de programas enquanto políticas públicas para a alfabetização, implementadas na última década, ou seja, tanto no âmbito federal (PNAIC), quanto no âmbito do estado de Mato Grosso (Alfabetiza MT).

Dentre as políticas da última década até os dias atuais, conforme mencionamos, temos o PNAIC (2013/2018) e o Alfabetiza MT (a partir de 2021 até o momento), como programas bastante difundidos em Mato Grosso e entre os professores que atuam em turmas de alfabetização.

O PNAIC teve sua implementação em Mato Grosso no ano de 2013 e permaneceu até o ano de 2018, foi uma das maiores e mais importantes políticas públicas em âmbito nacional para a alfabetização. Nesse período de realização do PNAIC, Mato Grosso tinha sua organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, onde o primeiro ciclo abrangia os três primeiros anos, os quais eram destinados para o processo de alfabetização e letramento, ou seja, as crianças tinham até os 08 anos de idade e até o terceiro ano do Ensino Fundamental para se alfabetizarem. Nesse momento, Mato Grosso contava também com a existência dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros), que foram parceiros fundamentais na implementação das ações do PNAIC em Mato Grosso (Bertoldo; Ferrarini, 2019).

Ainda sobre o PNAIC, Bertoldo e Ferrarini (2019) na apresentação do volume 5 da Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização, abordam dentre outras questões, como se dava o processo de organização, realização e repasse das formações do PNAIC. O trabalho de formação tinha início com as professoras formadoras das Universidades parceiras, que ministravam formação aos Coordenadores Estaduais vinculados a Seduc-MT, que replicavam aos 15 Coordenadores Regionais, vinculados aos 15 Cefapros existentes em MT, que por sua vez repassavam para os Coordenadores Locais vinculados às Secretarias Municipais de Educação dos municípios atendidos por cada regional dos Cefapros. Estes por sua vez, repassavam para seus formadores municipais que finalmente faziam chegar as formações até os professores alfabetizadores de seus respectivos municípios mato-grossenses.

Destacamos todo este percurso, no intuito de frisar a mobilização que era realizada até que a formação pudesse chegar aos professores alfabetizadores, que são os responsáveis pelo "fazer acontecer" no chão das salas de aula.

De acordo com Bastos e Cardoso (2019), o PNAIC buscou difundir e sistematizar a possibilidade de se ofertar um processo de alfabetização mais prazeroso para a criança pautado na apropriação da língua escrita a partir de vivências significativas de leitura e produção de escrita colocando o alfabetizando como protagonista de seu aprendizado, considerando-o como ser histórico inserido em uma cultura de saberes e necessidades específicas, ou seja, em uma proposta de alfabetizar letrando.

Para o PNAIC não só o protagonismo do alfabetizando era importante, mas também o protagonismo do professor alfabetizador. Neste sentido, a formação continuada ofertada pelo PNAIC aos professores alfabetizadores, incentivava e valorizava a autonomia docente de cada professor, que era sempre encorajado e orientado a elaborar e desenvolver o seu planejamento, de acordo com o desenvolvimento cognitivo, contexto e realidade social de sua turma (Mello, 2019).

Desta forma, as formações continuadas, além de valorizar a fundamentação teórica e conceitual, considerava as questões metodológicas e apresentava diferentes possibilidades de planejamentos autônomos, pautados em sequências de atividades, sequências didáticas, sequências expandidas, projetos de alfabetização e letramentos, dentre outras sugestões (Mello, 2018). Vale ressaltar que a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017, a qual dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), mais especificamente no seu artigo 6º, garante a oferta de formação continuada também para coordenadores pedagógicos e professores da pré-escola. No entanto, o que foi percebido é que a ênfase no desenvolvimento das ações formativas do programa focou no atendimento aos professores dos 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, na época, período denominado Ciclo de Alfabetização.

Ainda quanto ao atendimento formativo aos professores da Educação Infantil por meio das ações do PNAIC, em consulta ao caderno volume 5 da Coleção PNAIC-UFPel, destacamos que este material traz importantes contribuições acerca da possibilidade de trabalhos voltados para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita ainda na Educação Infantil, em conformidade com a proposta atual do LEEI, atrelado ao CNCA. No campo de apresentação do referido caderno, Alves, Oliveira e Ferreira (2021) destacam que:

> [...] A importância do trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil, é de autoria de Ana Paula Machado Teixeira. Esse texto problematiza o trabalho com a cultura escrita na Educação Infantil e apresenta uma reflexão sobre como a criança percebe o universo letrado a partir de sua cultura. [...] O segundo texto, Oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, é de autoria de Patrícia Bonow Fassbender Wille. O artigo tem como objetivo discutir a importância da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, e apresenta a oralidade como ação que começa antes do nascimento, bem como a importância do processo de interação para que a linguagem

> oral se desenvolva. Considera também que, a partir de práticas cotidianas, a leitura da literatura infantil e de diversos gêneros textuais é de suma importância na Educação Infantil, assim como a apropriação da escrita a partir da grafia do próprio nome (Alves, Oliveira e Ferreira, 2021, p. 9-10).

Portanto, percebemos que os primeiros textos disponibilizados neste caderno se referem exclusivamente as possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita ainda na Educação Infantil, ou seja, podemos perceber que a concepção da existência de uma inter-relação entre as etapas da Educação Infantil e da Alfabetização, é de certa forma, considerada pelas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. Esta consideração se justifica com o discurso da oferta de uma educação integral de qualidade social, que respeita o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais, éticos, estéticos e emocionais.

Segundo Lima (2024), o Programa Alfabetiza MT, foi institucionalizado no ano de 2021, a partir da Lei nº 11.485 de 28 de julho de 2021, e regulamentado pelo Decreto n°1.065 de 10 de agosto de 2021. O programa ainda se encontra em vigência e oferta formação continuada aos professores lotados em turmas de alfabetização a partir de uma organização hierárquica semelhante ao PNAIC quanto ao seu esquema organizacional. Por se tratar de uma política em âmbito estadual, a Secretaria de Estado de Educação, oferta formação a todos os professores lotados em turmas de 1º e 2º anos das redes municipais, por meio do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios.

Quando à sua dinâmica, a Secretaria de Estado de Educação, oferece um cascateamento das formações onde os Formadores Estaduais formam os Formadores Regionais, vinculados hoje à Diretoria Regional de Educação (DRE), implementadas em substituição aos Cefapros e Assessorias Pedagógicas pelo governo Mauro Mendes no ano de 2022, através do Decreto nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022 (Mato Grosso, 2022), que regulamenta a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022[2], que formam os Formadores Municipais que por sua vez fazem chegar à formação até os professores das redes municipais de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Segundo o Orientativo do Programa Alfabetiza MT[3], a gestão do programa é organizada em três níveis: Estadual, Diretorias Regionais de Educação e Municipal. As

---

[2] Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias. Acesso em: 07 jul. 2025.

[3]Orientativo Alfabetiza MT 2022.pdf, disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19221647/Orientativo+Alfabetiza+MT+2022.pdf/b9724838-7364-3699-6a12-2c0c7119c640. Acesso em: 16 jun. 2024.

Articuladoras Estaduais realizam os repasses da formação recebida pela Equipe Estadual do Alfabetiza MT, para as Formadoras Municipais, vinculadas às Secretarias Municipais de Educação que por sua vez, fazem chegar à formação até seus professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2022).

O Caderno Orientativo do Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2022), aborda ainda que o programa está estruturado em oito componentes: Institucionalização, Avaliação e Monitoramento, Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar, Criação de Material Didático e Metodologias, Desenvolvimento de Capacidades, Comunicação e Engajamento, Articulação e Mobilização e Criação de Incentivos.

Segundo o mesmo documento, no ano de 2022, o programa beneficiou diretamente um total de 271.966 pessoas entre estudantes e professores da Educação Infantil (04 e 05 anos), estudantes e professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares (Mato Grosso, 2022, p. 03).

No ano de 2024, o estado de Mato Grosso, ao aderir ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), transferiu o atendimento formativo às professoras da Educação Infantil (04 e 05 anos) por meio do Programa Alfabetiza MT ao CNCA, a partir da implementação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI – MT), o qual é objeto direto desta pesquisa. Segundo informações da Coordenadora Municipal do Programa Alfabetiza MT, no município de Mirassol d'Oeste, automaticamente, quando o município aderiu ao CNCA[4], a partir da também adesão do Estado de Mato Grosso, os municípios deixaram de ser atendidos quanto a etapa da Educação Infantil pelo Programa Alfabetiza MT, sendo, portanto, direcionado tal atendimento formativo às ações do Projeto LEEI-MT, implementadas a partir do ano de 2024.

Ainda quanto a abordagem da implementação de políticas públicas para a Alfabetização, achamos pertinente considerar e citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual teve sua elaboração iniciada em 2017, sendo concluída e homologada sua versão vigente em 2018, no dia 14 de dezembro com a inclusão da etapa do Ensino Médio que foi instituída por meio da Resolução CNP/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

[4] Termo de adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, assinado em 19/06/2023.

Isso posto, a próxima seção contextualiza especificamente a etapa da Educação Infantil, abordando o percurso histórico, as especificidades da etapa e a implementação de políticas públicas.

3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem por objetivo contextualizar historicamente o surgimento da necessidade de atendimento às crianças antes dos sete anos de idade em instituições educativas. Aborda como esse processo se deu historicamente, bem como o surgimento de políticas públicas específicas para o atendimento à Educação Infantil, além de destacar as especificidades docentes nesta etapa.

A seção está dividida em três subseções. Na subseção 3.1, tratamos em maior profundidade teórica as concepções históricas da Educação Infantil (EI) no Brasil**,** a implementação de políticas públicas específicas, bem como as especificidades da formação de docentes para esta etapa da Educação Básica. Na subseção 3.2 apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sua implementação e os avanços na garantia dos direitos às crianças de 0 a 5 anos de idade. Na subseção 3.3 abordamos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018) e suas especificidades quanto à etapa da Educação Infantil.

3.1 Concepções históricas da Educação Infantil (EI) no Brasil, a implementação de políticas públicas e as especificidades docentes desta etapa

Ao direcionarmos a reflexão sobre o contexto histórico das concepções de infância no Brasil até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a qual passa a garantir o acesso de toda criança brasileira a creches e pré-escolas, é importante entendermos o longo caminho percorrido.

A partir do avanço da industrialização e da inserção das mulheres brasileiras no mundo do trabalho, a questão da infância passou a ser vista como um problema social e, portanto, passível de ações políticas. Apesar de se haver controvérsias, pois, até então, o entendimento de que a assistência e a responsabilidade pelas crianças de até seis anos de idade, era exclusivamente da família, mediante o avanço das desigualdades sociais e a necessidade de as mães trabalharem, evidenciou o "abandono" das crianças pequenas, que quase sempre ficava aos cuidados de irmãos mais velhos ou outros familiares.

Segundo Conceição (2020, p. 139-140):

> O século XIX é marcado pela preocupação com a proteção à infância e é a bandeira do mundo ocidental, sendo criadas associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência [...] E o Brasil não ficou de fora desse movimento, visto que a crescente industrialização e urbanização levou à expansão das relações internacionais e à percepção do "Brasil real", que era inculto, doente, atrasado.

Diante do contexto, no Brasil, a partir das intensas mudanças estruturais nas famílias, dentre outros fatores, foram aos poucos sendo implementados instituições com intuito de se cuidar dessa primeira infância. Muitas indústrias, ofereciam espécies de creches, lugares específicos e pessoas que cuidavam dos filhos das operárias enquanto as mesmas trabalhavam. Kuhlmann Jr. (2000), argumenta que a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância.

Todavia, segundo Kuhlmann Jr (2000 p. 7):

> A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a Educação Infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de Educação Infantil e limitando o atendimento em período integral.

Monção (2021) ao abordar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, argumenta que a mesma passou a ser alvo de debates e interesses políticos, a partir das grandes mudanças ocorridas na sociedade, como a industrialização e o avanço das tecnologias, exigindo novas formas de comunicação e diferentes padrões de relações, tanto nos âmbitos privados, quanto nas relações de trabalho. Assim:

> A mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças. O que anteriormente era de responsabilidade exclusiva da família começa a tomar contornos públicos com o funcionamento das primeiras creches, ainda que destinadas apenas à população de baixa renda. (Monção, 2021, p. 33).

Moreira (2006, p. 1284) destaca que as primeiras instituições assistencialistas no Brasil surgiram entre 1899 e 1922 com o objetivo de desempenhar exclusivamente o papel de cuidado às crianças. Para a autora, esse atendimento seria como uma espécie de antídoto para se resolver uma situação mais grave da sociedade brasileira como um todo, pois o país precisava caminhar para a ordem e o progresso, concebendo, portanto, "[...] uma nova concepção denominada assistência científica, porque atendiam às necessidades de alimentação, saúde e habitação dos filhos dos trabalhadores e dos pobres" Moreira (2006, p. 1285), argumenta ainda que:

> A educação para os filhos dos trabalhadores e pobres, nesse período, foi tratada em uma natureza compensatória. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social e não ao sistema educativo.

Ainda quanto a implementação de políticas públicas para a Educação Infantil em uma perspectiva assistencialista, Conceição (2020, p. 140) salienta que "A modernização, a

industrialização e a urbanização do Brasil Republicano passavam necessariamente pela educação, higienização, assistência e civilização das novas gerações".

A partir desse breve histórico sobre a evolução das concepções de Educação Infantil no Brasil, fica evidente que não era interesse prioritário as ações públicas para esse público. Moreira (2006, p. 1284), ainda afirma que paralelamente a implementação de atendimento assistencialista às crianças mais pobres, "[...] o setor privado da educação pré-escolar, com interesses em legitimar-se, toma o termo pedagógico emprestado para a propaganda mercadológica e propõe os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, aos filhos da elite", ou seja, acontecia naquele período como vimos acontecer ainda hoje, a oferta de uma Educação Infantil voltada para o atendimento assistencialista, com baixo investimento governamental, visando "assistência" aos filhos do trabalhador, ou seja, um lugar seguro para se deixar as crianças enquanto se trabalha. Nos dias atuais, muitos pais que necessitam deixar seus filhos de 0 a 3 anos em creches, possuem essa concepção, ou seja, veem a instituição e seus profissionais como "babás", isso porque não têm a compreensão de que a criança é detentora do direito ao seu desenvolvimento integral.

Ao longo da história vem se tentando mudar essa concepção por meio de esclarecimentos de que as instituições de Educação Infantil têm o compromisso de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, a exigência de formação em nível superior para as professoras, mostrou-se como importante avanço, no entanto, a Educação Infantil no Brasil, ainda necessita de maior atenção, investimentos e respeito às especificidades dessa etapa.

Tais conquistas puderam ser vislumbradas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, posteriormente, com a promulgação da LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outro ponto importante a se considerar nesse processo histórico foi a modificação introduzida na LDB em 2006, por meio da Lei n.º 11.274/2006, a qual altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, antecipando, portanto, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos de idade, e a Educação Infantil passando a atender a faixa etária de zero a 5 (cinco) anos (Brasil, 2018).

Seguindo uma linha cronológica, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil somente passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos em 2009 por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina

a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

A abordagem da Educação Infantil em nossa pesquisa é de extrema relevância e necessidade uma vez que o estado de Mato Grosso, conforme já citado anteriormente, fez adesão ao CNCA somente para a etapa da Educação Infantil por meio do Projeto LEEI-MT, e, portanto, as especificidades da Educação Infantil devem ser elencadas, estudadas e consideradas.

Nesse sentido, destacamos a importância de se considerar as especificidades dos docentes que atuam na etapa da Educação Básica. Assim como entendemos que os professores alfabetizadores necessitam de conhecimentos específicos acerca do processo de alfabetização, os professores que atuam na Educação Infantil requerem algumas especificidades que vão além da dimensão do "cuidar", contemplando as especificidades da dimensão do "educar" na Educação Infantil.

Diante dessas especificidades, a formação docente para a Educação Infantil a partir da promulgação da LDB 9394/96, estabelece enquanto formação mínima exigida para atuação nessa etapa, a licenciatura em Pedagogia ou o curso Normal de nível médio. Entretanto, em conformidade com Baptista (2013), a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas quanto ao aprofundamento teórico e prático sobre as crianças pequenas, o que implica na necessidade de investimentos em currículos formativos que primem pela práxis no desenvolvimento de vivências e experiências nas instituições de Educação Infantil.

O professor que atua em instituições de Educação Infantil, deve reconhecer a necessidade de práticas educativas significativas, que busquem garantir às crianças desde a atenção às suas necessidades físicas e emocionais até a oferta de vivências e experiências culturais, estéticas e cognitivas.

Dessa forma entendemos que a Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e, portanto, a formação docente dos profissionais que nela atuam, dentre outros aspectos, deve primar pelas práticas pedagógicas literárias, "[...] pois elas humanizam, auxiliam no desenvolvimento das qualidades humanas, podendo envolver educador, bebês e crianças pequenas em uma relação de aprendizagem afetuosa" (Amaral; Silva e Valiengo, 2025 p. 198).

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de docentes da Educação Infantil mostra-se fundamental para a promoção dessa escuta literária nas instituições que a ofertam de modo a promover a aproximação dos pequenos com a cultura letrada.

Kuhlmann Jr. (2000) compreende enquanto especificidade do professor de Educação Infantil o olhar sensível à infância, compreendendo-a em sua complexidade em detrimento a sua redução tão somente a uma etapa de preparação para o Ensino Fundamental. Segundo o autor, isso requer domínio de fundamentos pedagógicos, além de abertura à escuta e valorização da cultura infantil.

Amaral, Silva e Valiengo (2025), ressaltam que o desafio constante na formação de docentes da Educação Infantil perpassa pela necessidade de constante reflexão-ação do processo de humanização, primando por um currículo humanizador, tanto para as crianças, quanto para as professoras. Para as autoras, essa formação caracteriza-se como um processo contínuo de aprendizagem, fortalecimento da identidade docente e suas práticas:

> Temos como desafio constante a reflexão-ação do processo de humanização, de maneira a implantarmos, de fato, um currículo que seja humanizador, tanto para as crianças quanto para as professoras. Formar porque é um processo contínuo e estamos sempre em evolução e aprendizado; formar para fortalecer a identidade docente; criando oportunidades, relacionando e aprendendo com as experiências vividas por nós mesmo e nossos pares; formar para a vida. (Amaral, Silva e Valiengo, 2025, p. 203).

Kramer (2011), enfatiza que na formação de professores que atuem na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, se faz necessário a garantia de acesso a conceitos centrais que embasam os currículos e práticas pedagógicas, uma vez que tem se intensificado pesquisas na área. Segundo a autora "[...] na formação inicial e na formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária" (Kramer, 2011, p. 79).

Ademais, concebemos, portanto, que o perfil do docente na Educação Infantil, deva contemplar a capacidade de elaboração de planejamento integrado, abrangendo aspectos de ludicidade e conhecimento de mundo, escuta ativa e sensível às questões do universo infantil, garantia do protagonismo das crianças por meio de práticas pedagógicas flexíveis e criativas, postura ética e política no trato com as famílias entre outras habilidades necessárias.

Rosemberg (2002) salienta ainda, que a formação docente precisa superar a lógica da mera capacitação técnica, ou mesmo a capacitação com enfoque exclusivo na dimensão do cuidar, mas, que a mesma promova uma reflexão crítica sobre as condições estruturais e sociais da infância, promovendo uma formação docente que considere o desenvolvimento integral da criança enquanto direito adquirido, fomentando assim o papel da educação na busca de uma sociedade mais justa.

Portanto, concebemos em conformidade com Kuhlmann Jr (2020), Rosemberg (2002) e Baptista (2013), que a Educação Infantil demanda um professor crítico, sensível, criativo e comprometido. Que este tenha sua formação inicial e continuada pautadas na capacidade de articulação entre as dimensões do cuidar e educar, entre a cultura e o conhecimento, entre a escuta da infância e a mediação pedagógica, buscando garantir a Educação Infantil enquanto espaço de formação integral da criança e construção de cidadania.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI: documento norteador na implementação de políticas públicas para a educação infantil

Esta subseção tem por objetivo apresentar e discutir alguns pontos relevantes para a pesquisa a partir das concepções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), bem como a mesma vêm sendo fomento para a elaboração de novos documentos norteadores às concepções e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As DCNEIs foram elaboradas pela Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009. O documento foi implementado no ano de 2010 com objetivo de "[...] orientar as políticas públicas, elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (Brasil, 2010, p. 11).

Desde a Constituição de 1988, onde a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, vêm se intensificando as discussões em torno desta etapa. Segundo as DCNEIs:

> [...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 07).

As Diretrizes se organizam apresentando quinze pontos, além da apresentação geral do documento e a abordagem da Resolução nº 05 de 2009. Buscando afunilar as discussões referentes a temática da pesquisa, que é a Formação de Professores por meio do LEEI-MT, apresentamos e problematizamos os pontos que abordam a concepção de proposta pedagógica na Educação Infantil, seus objetivos e como deve se dar a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Quanto a proposta pedagógica, as Diretrizes afirmam que as instituições de Educação Infantil, devem garantir a função sociopolítica e pedagógica por meio dos seguintes pontos:

> Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
> Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
> Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
> Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
> Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010, p. 17).

Enquanto objetivos das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, as DCNEIs apontam que a mesma deva garantir conhecimentos e aprendizagens por meio de diversas linguagens, interação e convivência com outras crianças, além da garantia de direitos. Segundo as DCNEIs:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Já finalizando, o documento traz um breve parágrafo abordando como deve acontecer a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Percebe-se que na elaboração das Diretrizes, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi pouco explorada. Segundo as DCNEIs:

> Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 30).

Após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no decorrer dos anos subsequentes, houve continuidade nas discussões que levaram a implementação de diversas políticas públicas como o Plano Nacional da Educação (PNE), compreendendo o decênio 2014 a 2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, a qual será abordada com maiores detalhes na próxima subseção.

3.3 A BNCC e a etapa da Educação Infantil

Esta subseção tem por objetivo abordar e discutir as concepções sobre a etapa da Educação Infantil implementadas por meio da Base Nacional Comum Curricular. Este documento normativo, traz a importância de se considerar o período de transição da Educação

Infantil para a Educação Básica apontando a garantia de integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças (Brasil, 2018).

Ainda em abordagem específica da BNCC no que se refere exclusivamente a etapa da Educação Infantil, a mesma preconiza que "[...] com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica." (Brasil, 2018, p. 36).

Segundo Boniek e Schudo (2025, p. 143):

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, em essência, uma valorização da escuta atenta à criança e da participação que a coloca no centro do processo. Ainda assim, muitos desafios permanecem para que esses princípios sejam efetivamente incorporados e vivenciados em todas as redes de ensino, transformando, de fato, o cotidiano da Educação Infantil. Avançar nessa direção exige o comprometimento com políticas que garantam condições materiais adequadas – infraestrutura, recursos e formação docente – e que promovam um ambiente institucional propício ao desenvolvimento de práticas que favoreçam o protagonismo infantil.

A BNCC contextualiza todo o percurso histórico da Educação Infantil desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), até a Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual trata da obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 anos de idade em instituições de Educação Infantil, ao conceber a Educação Básica enquanto direito do cidadão e dever do Estado dos 04 aos 17 anos de idade. Nesse sentido, a Educação Infantil passa a se consolidar em uma concepção que busca vincular o cuidar e o educar, em uma perspectiva de indissociabilidade entre ambos aspectos. Segundo a (BNCC, 2018, p. 36):

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Quanto as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, a BNCC salienta que a as concepções das DCNEIs, preconiza em seu Artigo 9º que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas deverão pautar-se em interações e brincadeiras, entendendo-as enquanto formas de a criança construir e apropriar-se de aprendizagens. Portanto a BNCC, (Brasil, 2018, p. 37), argumenta que:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

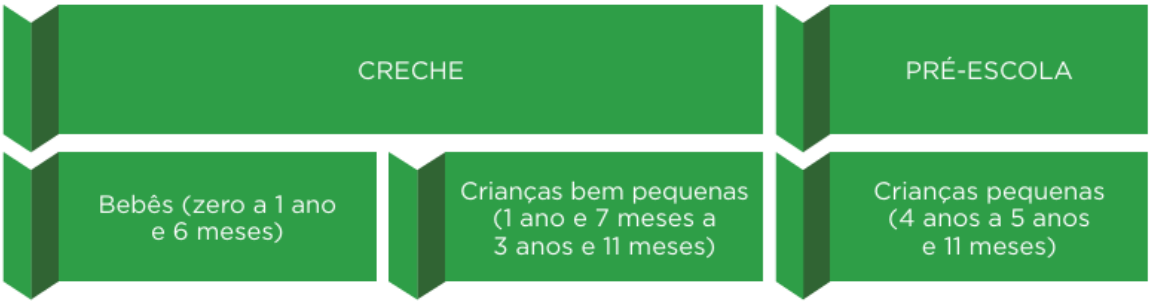
Com o objetivo de assegurar a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir dos eixos estruturantes e das competências elencadas pela BNCC, a mesma busca, por meio de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizar a estrutura curricular da Educação Infantil. Os seis direitos de aprendizagem são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Tais direitos de aprendizagem são contemplados em cinco Campos de Experiência. São eles: O Eu o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiência ajudam a definir os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos em conformidade com a faixa etária, o documento traz nesse sentido a expressão arranjo curricular. Segundo a BNCC (2018), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40).

Semelhante ao quadro de habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, a BNCC para a Educação Infantil, também apresenta um quadro de objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária, contemplando os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiência.

A imagem abaixo demonstra como é considerada a distribuição do público da EI de acordo com a faixa etária.

Imagem 1: distribuição do público da Educação Infantil de acordo com a faixa etária.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018 p. 40.

A imagem abaixo, demonstra a título de informação, o quadro de objetivos de aprendizagem do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos"

Imagem 2: Quadro de Objetivos de Aprendizagem do Campo de Experiência "Corpo, Gestos e Movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
"CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	**(EI02CG01)** Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	**(EI03CG01)** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	**(EI02CG02)** Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	**(EI03CG02)** Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	**(EI02CG03)** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	**(EI03CG03)** Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	**(EI02CG04)** Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	**(EI03CG04)** Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	**(EI02CG05)** Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	**(EI03CG05)** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018 p. 47.

É importante ressaltar e abordar as concepções constantes na BNCC quanto a transição das etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo o documento, trata-se de um momento que requer muita atenção e cuidado no sentido de se garantir a continuidade dos processos de aprendizagem, primando pelas particularidades da faixa etária por meio de estratégias de acolhimento e adaptação. Argumenta ainda a importância de se buscar conhecer a criança, bem como o seu desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, nesse sentido

salienta que a consulta a relatórios, portfólios e demais registros podem contribuir. Outro ponto fundamental e de suma importância que o documento vem abordando e que muitas vezes não se faz possível acontecer é quanto às "conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar" (Brasil, 2018, p. 53).

Ademais, o documento salienta que "[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo [...]" (Brasil, 2018, p. 53).

Mais uma vez, se mostra evidente a fragilidade e importância dessa transição, haja vista que se tratam de crianças pequenas e que, portanto, cabe a escola e aos educadores buscarem tornar esse processo de transição o menos doloroso e traumático possível. Nesse sentido, é de suma importância que a formação de professores de ambas as etapas se preocupe em abordar esse processo, contemplando as esferas pedagógicas, no que se refere as questões curriculares por exemplo.

Ou seja, os professores de ambas as etapas precisam ter bem claros e definidos quais são as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de modo a garantir a promoção de uma efetiva qualidade no processo de aprendizagem das crianças, principalmente entendendo que desde a Educação Infantil, a criança deve desenvolver habilidades por intermédio de interações e brincadeiras significativas quanto a oralidade, leitura e escrita, além de contemplar também os aspectos sócio afetivos e emocionais dessa criança.

Nesse sentido, buscando um contraponto crítico quanto a BNCC da Educação Infantil, compreende-se que há uma espécie de contradição entre assegurar direitos de aprendizagem para todas as crianças e, ao mesmo tempo, correr o risco de promover uma padronização das práticas pedagógicas e uma escolarização antecipada da infância. Nesse sentido, estudiosos críticos como Kramer (2025) e Rosemberg (2013, 2025) defendem que a BNCC deve ser entendida como um referencial orientador, e não como um mecanismo de controle e padronização de saberes. É fundamental que sua implementação respeite os princípios que estruturam a Educação Infantil no Brasil, valorizando as interações, as brincadeiras e a concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos.

4. COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA - CNCA E O PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - LEEI-MT: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DE IMPLEMENTAÇÃO NOS ÂMBITOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Nesta seção abordamos os aspectos legais e pedagógicos quanto à implementação da nova política pública para a alfabetização do governo federal, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por meio do decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023. O referido decreto orienta todas as ações pretendidas no âmbito do programa incluindo processos administrativos e burocráticos.

Para além do documento oficial, sobre o CNCA o MEC também disponibilizou cartilhas orientativas, dentre estas, detalharemos aspectos da cartilha que trata especificamente das ações de implementação de estratégias da formação continuada.

A seção está organizada em cinco subseções. Na subseção 4.1 abordamos o Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023, o qual implementa oficialmente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Na subseção 4.2 abordamos a implementação da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA), por meio da portaria n.º 1.774 de 1º de setembro de 2023, suas funções e objetivos. Na subseção 4.3 abordamos a implementação do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil o CONAQUEI por meio da Portaria nº 501 de 07 de julho de 2025. Na subseção 4.4 abordamos a plataforma do CNCA e suas implicações quanto ao trabalho na Educação Infantil, e por fim, na subseção 4.5 apresentamos como se deu a implementação efetiva da formação continuada do LEEI-MT, no município de Mirassol D'Oeste, contemplando aspectos pedagógicos e burocráticos, suas especificidades, concepções teóricas e metodológicas.

4.1 O Decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023: CNCA

O Decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023, é composto por VIII (oito) capítulos, dos quais iremos apresentar os pontos mais importantes (Brasil/Decreto n. 11.565). No capítulo I (um), nas disposições gerais, o decreto inicia afirmando que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada institui como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, pois o aponta como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas (Brasil/Decreto nº 11.556, p.1).

O capítulo II aborda os princípios da política e o capítulo III as diretrizes da mesma. Quanto aos princípios destacamos a colaboração entre os entes federativos, a garantia do direito à alfabetização, promoção da equidade educacional, respeito à autonomia pedagógica do professor e valorização dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às diretrizes aponta-se o reconhecimento da autonomia dos entes federativos, a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais.

O capítulo IV trata dos objetivos da política, quais são:

> I - Implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
> II - Promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023a, p. 2).

O capítulo V trata da adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e destaca que a mesma se dará de forma voluntária por parte dos Municípios, Estados e Distrito Federal, no entanto, desde que seja feita a adesão, os entes federados estarão automaticamente implicados à responsabilidade de promover a melhoria da qualidade do processo e dos resultados da alfabetização, com atenção à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes em sua esfera de competência. Ainda quanto ao referido capítulo, o parágrafo único vem condicionando o apoio da União aos municípios sob seguintes critérios:

> I - a proporção de crianças não alfabetizadas;
> II - as características socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero; e
> III - a presença de crianças que compõem o público-alvo da educação especial inclusiva (Brasil, 2023a, p. 2).

O capítulo VI aborda as estratégias de implementação do programa as quais deverão ser operacionalizadas por meio de políticas, programas e ações integradas nos seguintes eixos estruturantes:

> I - Governança e gestão da política de alfabetização;
> II - Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
> III - Melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
> IV - Sistemas de avaliação; e
> V - Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a, p. 2).

O capítulo VII esclarece cada um desses cinco eixos, dos quais destacamos o eixo II- formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar, por se tratar especificamente da Formação de Profissionais, objeto de estudo desta pesquisa. O eixo II é abordado na Seção II do capítulo VII, onde se estabelece no:

> Art. 26. Competem ao Ministério da Educação a elaboração de diretrizes e orientações e a oferta de assistência técnica e financeira para a estruturação e a implementação de ações de formação focadas na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar e destinadas a gestores educacionais e professores que atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos termos do disposto no inciso IX do caput do art. 12 do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 (Brasil, 2023a, p. 3).

O capítulo VIII já traz as disposições finais do decreto, afirmando que a assistência financeira da União correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estabelecidos na legislação orçamentária e financeira.

Nesta subseção foi abordado alguns pontos relevantes do Decreto, o qual pode ser consultado em sua íntegra, por meio do acesso à Internet.[5] Na subseção seguinte, dando continuidade aos aspectos burocráticos e administrativos do CNCA, discorremos sobre a implementação da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA), a qual encontra-se atrelada ao cumprimento dos eixos estruturantes de número I e II do Decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023.

4.2 A implementação da rede RENALFA, portaria n.º 1.774 de 1º de setembro de 2023

A portaria de nº 1.774 de 1º de setembro de 2023, composta por dezoito (18) artigos, dos quais abordaremos e discutiremos os de maior relevância para a Formação Continuada, institui a RENALFA. A RENALFA é instituída primando pelo cumprimento aos eixos estruturantes de número I e II do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), elencados no Decreto nº. 11.556 de 12 de junho de 2023, a saber: I- Governança e gestão da política de alfabetização; II - Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar.

O Art. 2º da portaria, argumenta que o objetivo da RENALFA é ampliar a capacidade institucional dos sistemas municipais e estaduais de ensino visando a elaboração e implementação de políticas de alfabetização a partir de um conjunto sistêmico de ações

[5] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833. Acesso em: 10 fev. 2025.

dedicadas à **formação permanente e ao desenvolvimento profissional de professores**, (grifo meu) equipes gestoras das escolas públicas e equipes técnicas das redes municipais e estaduais de ensino. Em seu Art.7º, a portaria dispõe da composição da Rede RENALFA, a saber:

> I - no âmbito nacional, 5 (cinco) representantes da SEB7MEC, a quem caberá a coordenação nacional de gestão e formação;
> Il - no âmbito do território estadual:
> a) 1 (um) articulador de gestão e formação do território estadual, indicado pelas respectivas secretarias estaduais de educação;
> b) 1 (um) articulador de gestão, formação e mobilização das redes municipais, indicado pela representação da Undime de cada estado à secretaria estadual de educação; ou
> c) 2 (dois) articuladores de gestão e formação do território distrital, indicados pela secretaria de educação do Distrito Federal (Brasil, 2023b, p. 2).

O referido artigo traz ainda algumas orientações quanto a certas especificidades como no caso de "unidades descentralizadas", disponível no item III do referido Artigo.

Os artigos 8º, 9º e 10º dispõe da organização e função dos articuladores a nível federal e estadual e podem ser conferidos com maiores detalhes acessando a referida Lei.[6]

No Art.11º a portaria trata especificamente das atribuições do articulador municipal, que é o agente que mais nos interessa, uma vez que elegemos investigar as ações do CNCA em âmbito municipal. Segundo a portaria, suas atribuições e responsabilidades frente ao desenvolvimento do CNCA no município são:

> Art. 11º. Serão atribuições dos articuladores municipais de gestão e formação, no âmbito da Renalfa:
> I - liderar, em nível municipal, as ações de formação e desenvolvimento dos profissionais de educação definidas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
> II - estabelecer a interlocução permanente com os articuladores de gestão e formação dos territórios regionais para favorecer e facilitar os processos de contextualização das ações propostas no Compromisso nas redes municipais;
> III - articular e organizar a implementação da Política Municipal de Alfabetização;
> IV - coordenar a mobilização, pactuação e acompanhamento contínuo da execução das formas de assistência técnica e financeira disponíveis no Plano de Ações Articuladas e propostas no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do Simec - Módulo PAR;
> V - orientar e prestar assistência técnica e pedagógica às equipes de gestão escolar nos processos de planejamento, formação e acompanhamento permanente das aprendizagens dos estudantes;
> VI – elaborar e implementar estratégias de visita técnica, mobilizando instrumentos de diagnóstico e acompanhamento permanente do trabalho desenvolvido nas escolas de seu território; e
> d – elaborar e implementar estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a melhoria contínua das práticas de gestão e dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas de seu território (Brasil, 2023b, p. 2).

No Art. 12º, a portaria vem trazendo os procedimentos que deverão ser abordados pela Rede RENALFA quanto à realização dos programas de formação em gestão e acompanhamento

[6] Disponível em: https://www.undime-sp.org.br. Acesso em: 10 fev. 2025.

dos processos pedagógicos, com foco na alfabetização de crianças, os quais deverão acontecer mediante:

> I - Encontros formativos periódicos, mediados pela coordenação nacional da Renalfa, para os articuladores de gestão e formação do território estadual e distrital e dos articuladores de gestão, formação e mobilização das redes municipais, intercalados de forma presencial e remota, tendo como plataforma de apoio o Avamec Interativo;
> Il - Encontros formativos periódicos, mediados pelos articuladores de gestão e formação do território estadual/distrital e dos articuladores de gestão, formação e mobilização das redes municipais, para os articuladores de gestão e formação do território regional, quando houver, intercalados de forma presencial e remota, tendo como plataforma de apoio o Avamec Interativo; e
> III - Encontros formativos periódicos, mediados pelos articuladores de gestão e formação do território regional, quando houver, para os articuladores municipais de gestão e formação, intercalados de forma presencial e remota, tendo como plataforma de apoio o Avamec Interativo (Brasil, 2023b, p. 2).

Mediante os apontamentos elencados quanto à Portaria n.º 1.774 de 1º de setembro de 2023, observamos que o CNCA dispõe de toda uma organização hierárquica e administrativa com o objetivo de articular vários agentes de modo a garantir a efetividade e qualidade no desenvolvimento das ações propostas pelo programa. Sendo assim, nos parece evidente o compromisso em fazer "dar certo" e que efetivamente se consiga chegar no objetivo maior que é garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Ainda quanto às ações da RENALFA, por meio dos canais oficiais do *You Tube*, do MEC, do próprio CNCA e do Conviva Educação, são realizadas diversas *lives* de orientações e esclarecimentos acerca das ações de implementação do CNCA. Essas *lives* possuem o principal objetivo de orientar, acompanhar e monitorar tudo que vem ocorrendo nos âmbitos estadual e municipal dos entes federados que realizaram a adesão.

É recomendado a todos os Articuladores da RENALFA, sejam em âmbito estadual ou municipal, que participem e marquem presença, inclusive tirando *prints* e anexando como evidências em seus relatórios de prestação de conta das ações realizadas, os quais devem ser elaborados e enviados via plataforma da conta Gov.br.

A título de informação, elaboramos um quadro onde esboçamos o resultado de buscas nos referidos canais quanto a realização das *lives* alusivas ao CNCA que foram realizadas a partir do início das atividades da RENALFA, até a data de 17 de maio de 2025, podendo ter acontecido outras *lives* após esta data.

Quadro 1: **Lives realizadas a título de informações, esclarecimentos e monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito do CNCA até o mês de maio de 2025**

DATA	TEMÁTICA	CANAL TRANSMISSOR	LINK PARA ACESSO
25/06/2023	Instalação do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Canal Oficial do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=DnhgmA7O5tg
28/06/2023	Compromisso Nacional Criança	Canal Conviva	https://www.youtube.com/

	Alfabetizada: contexto, adesão, governança e gestão	Educação no You Tube	watch?v=teLsQVyxncs
11/06/2024	4º Seminário Compromisso Nacional Criança Alfabetizada- Rede Renalfa	Canal Oficial do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=Z4B8zGTcSTw
10/09/2024	Abertura do 5º Ciclo Formativo da Renalfa-CNCA	Canal Oficial do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=FVitoQB--w8
10/02/2025	Cerimônia de entrega do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização	Canal Oficial do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=RiBnYLM5hPg
10/02/2025	Live Inicial da Avaliação contínua da Aprendizagem 2025	Canal do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=rMHYyDIwMNk
27/02/2025	CNCA - Ações estratégicas e políticas territoriais de alfabetização	Canal Conviva no You Tube	https://www.youtube.com/live/HW7Z9EN1Dhg
17/05/2025	1º Ciclo Formativo dos Articuladores Estadual da Renalfa-2025	Canal Oficial do MEC no You Tube	https://www.youtube.com/watch?v=YCzN3RXNAE8

Fonte: Elaborado pela autora por meio de acesso aos canais oficiais

Ainda tratando especificamente dos processos de implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) no município de Mirassol D'Oeste, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação do município por meio da técnica responsável pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). A servidora prontamente nos disponibilizou informações relevantes. Segundo ela, o SIMEC é uma plataforma do Ministério da Educação (MEC) que gerencia informações, recursos e ações de programas educacionais, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), além de outros projetos e programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e MEC.

A plataforma do SIMEC é destinada a gestores públicos municipais, estaduais e federais, além de técnicos e parceiros envolvidos na execução de políticas educacionais, como o PAR e programas do FNDE, com o objetivo de garantir transparência e eficiência na gestão. O sistema está disponível de modo online no *site* do SIMEC, no entanto, o acesso é restrito, necessitando cadastro e autorização de acesso por meio de perfis específicos liberados pelo MEC, conforme atribuição de cada usuário. A senha utilizada é a mesma do portal Gov.br garantindo maior integração e segurança no acesso.

Segundo a servidora, para realizar adesão ao CNCA, o gestor público deve acessar o SIMEC com a senha do Dirigente Municipal de Educação, direcionar-se à aba do CNCA e iniciar o preenchimento dos campos: Início, Diagnóstico, PATE (Plano de Ações do Território Estadual) e Cantinho da Leitura.

Ainda quanto a implementação de documentos oficiais do CNCA, no mês de julho de 2025, mais especificamente no dia 07 de julho, foi publicada a Portaria nº 501 que institui o

Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), o qual será abordado na subseção a seguir.

4.3 A implementação do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), Portaria nº 501 de 07 de julho de 2025

A partir do ano de 2025, discussões se iniciaram quanto a necessidade de elaboração e implementação de políticas específicas para a Educação Infantil, surgindo assim o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), a partir da Portaria do MEC, nº 85 de 31 de janeiro de 2025.

A portaria nº 501 de 07 de julho de 2025 implementa as ações CONAQUEI e é composta por quatro capítulos, a saber: Capítulo I, dispõe das Disposições Gerais; Capítulo II, da adesão dos entes federativos; capítulo III, dos Eixos e das estratégias de implementação; e o capítulo IV, das considerações finais.

Ao analisarmos mais cuidadosamente o conteúdo abordado na portaria, percebemos que a mesma surge a partir da necessidade de se direcionar ações específicas ao público da Educação Infantil dentro das ações do CNCA, uma vez que no ano de 2024 fora implementado as ações do Compromisso focando em orientações específicas para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordando especificamente as questões alusivas ao pedagógico e às ações de formação continuada, vimos ainda no capítulo I, no Artigo 2º enquanto princípios do CONAQUEI:

> VI - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de educacionais;
> VII - a valorização dos profissionais da educação infantil;
> VIII - a promoção e o reconhecimento de boas práticas de gestão pública da educação infantil, desenvolvidas nas redes e sistemas de ensino;
> IX - a promoção e o reconhecimento de práticas de qualidade de gestão escolar e de práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. (Brasil, 2025, p. 1).

Continuando o estudo da referida portaria, no seu Artigo 3º, quanto as diretrizes do CONAQUEI, apresenta-se especificamente as ações pedagógicas e de formação, com os seguintes pontos:

> V – a centralidade dos esforços da política educacional para o fortalecimento e qualificação permanente das práticas pedagógicas e das práticas de gestão, contextualizadas nas potencialidades e necessidades das instituições de educação infantil; e
> VI - a estruturação de estratégias de formação e valorização dos professores, gestores escolares e técnicos das secretarias de educação e demais profissionais que atuam na educação infantil. (Brasil, 2025, p. 2).

No capítulo III, dos eixos e estratégias de implementação, o Artigo 8 sinaliza a responsabilidade do MEC quanto a implementação do mesmo, em articulação com estados, municípios e o Distrito Federal por meio de estratégias organizadas em cinco eixos.

> I - Gestão Democrática;
> II - Identidade e Formação Profissional na Educação Infantil;
> III Equidade- Proposta Pedagógica - Sistematização e Disseminação de Práticas de Qualidade e
> IV - Avaliação da Qualidade e Equidade da Oferta da Educação Infantil; e
> V - Infraestrutura, Edificações e Materiais (Brasil, 2025, p. 3).

Ainda a título de informação, no capítulo III, Artigo 11, a portaria vem abordando a composição do CONAQUEI, instituindo comitês estratégicos com o objetivo de fomentar esforços, tomada de decisões e fortalecimento na implementação das ações do CONAQUEI, são eles:

> I - o Comitê Estratégico Tripartite da Educação Infantil – Cetei;
> II - o Comitê Estratégico Bipartite - CEB;
> III - a Comissão Permanente de Acompanhamento - CPA; e
> IV - a Rede Nacional de Coordenadores Técnicos da Educação Infantil – Renei (Brasil, 2025, p. 3).

Para cada Comitê a portaria traz a composição e competências das mesmas. Para aprofundamento das especificidades elencadas na portaria, os interessados podem acessar a mesma na sua íntegra.[7]

Ainda quanto à investigação e análise de documentos oficiais, o CNCA disponibiliza em seu site oficial, uma série de documentos que embasam as ações do programa dentro de seus cinco eixos a saber:

- Governança e gestão da política de alfabetização;

- Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;

- Melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;

- Sistemas de avaliação;

- Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas;

Dentre estes, a presente pesquisa se volta para o segundo eixo, o de Formação de Profissionais da Educação e melhoria das Práticas Pedagógicas e de Gestão Escolar. De modo a delimitar um pouco mais, a pesquisa se atentará às questões da formação de profissionais e melhoria das práticas pedagógicas em específico.

---

[7] Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365. Acesso em: 20 nov. 2025.

O documento disponibilizado acerca das concepções de formação continuada dentro do CNCA, o MEC orienta as ações de formação que são implementadas no âmbito do CNCA, e neste documento faz-se menção ao público-alvo como "profissionais da educação", por entender que não serão somente os professores a serem envolvidos pela formação, mas toda a comunidade escolar desde gestores e técnicos.

> É importante sinalizar que as orientações técnicas aqui sistematizadas estão ancoradas na visão sobre a formação de Profissionais da Educação construída democraticamente pela sociedade brasileira e sistematizada na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e materializada no Decreto nº 8.752/2016, promulgado pela então presidenta da República, Dilma Rousseff (Brasil, 2023, p. 05).

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Diretoria de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (DIFOR), disponibiliza um canal de atendimento e apoio à estados e municípios, quanto ao desenho das ações de implementação da formação continuada no âmbito do CNCA.[8]

O documento é organizado em seis seções, que vão desde a organização do CNCA com vistas a formação continuada atrelada ao regime de colaboração, fundamentos da formação continuada e premissas epistemológicas do processo de alfabetização, até às questões mais operacionais para a realização das estratégias de formação.

A cartilha de orientações sobre as estratégias de implementação da formação continuada, traz como objetivo, melhorar substancialmente a capacidade dos sistemas de ensino no campo da alfabetização. Nesse sentido, aponta a formação continuada como um dos aspectos imprescindíveis para o mesmo.

> A formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional dos educadores. A noção de desenvolvimento profissional pretende abarcar um processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades [...] (Brasil, 2023, p. 07).

Ainda, dentro da perspectiva da importância da formação continuada, o documento evidencia que a mesma:

> [...] É o processo mediante o qual os Profissionais da Educação, a sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos éticos do ensino, apropriam-se e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, ao planejamento e à prática pedagógica com as crianças, com os jovens e com seus colegas, ao longo de cada etapa das suas vidas como docentes" (Brasil, 2023, p. 10).

[8] Os interessados podem acessar: seb.dicap@mec.gov.br

Acreditamos que a partir do retorno das ações formativas do LEEI-MT nos anos subsequentes deverão pautar-se ao a referida portaria.

Vale destacar, que ao implementar o CONAQUEI, surge então a necessidade de se reavaliar o LEEI-MT, uma vez que se tratava de um Programa integrante do extinto PNAIC. Por meio da Portaria do MEC nº 85 de 31 de janeiro de 2025, implementa-se, portanto, o ProLEEI enquanto Política Pública de Formação de Professores da Educação Infantil, cujo foco é qualificar educadores da pré-escola para fortalecer práticas de leitura, escrita e linguagem oral, usando a interação, brincadeiras e o contexto cultural das crianças, garantindo o direito de acesso à cultura escrita desde cedo, e não apenas como preparação para o Fundamental, mas como um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento infantil, envolvendo universidades e redes de ensino com participação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para formação de formadores.

A referida portaria não cria um novo programa, mas sim busca regulamentar e formalizar o ProLEEI em consonância com as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada objetivando a melhoria dos processos de alfabetização e letramento na primeira infância no Brasil.

Dentro das ações do ProLEEI, em 09 de dezembro de 2025, foi realizado o lançamento oficial das formações para as formadoras municipais no Estado de Mato Grosso. No Brasil, de modo geral, o lançamento oficial se deu em 26 de fevereiro de 2026, abrangendo os demais estados da federação. Vale ressaltar que no ano de 2025, não houve ações formativas do LEEI em MT, sendo previsto o retorno das ações formativas por meio do ProLEEI, a partir do ano de 2026.

Ainda quanto ao que se refere as ações do CNCA para a Educação Infantil, ainda em 2023, o MEC assumiu um compromisso junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), de apresentar até março de 2024, uma versão atualizada dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). A partir da versão final deste texto, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, emite o Parecer CNE/CEB nº 02/2024, fundamentando as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI).

Segundo Bonieck e Shudo (2025, p. 17) as DONQEEI renovam o pacto com a qualidade na Educação Infantil garantindo espaços inspiradores e "[...] práticas pedagógicas que exaltam o protagonismo infantil".

Em suma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), caracterizam-se como um documento consolidado e publicado pelo MEC, o qual fora

reestruturado a partir de reuniões e discussões com a participação de representantes de várias organizações governamentais e da sociedade civil. Está organizado em cinco dimensões, sendo elas: Gestão Democrática; Identidade e formação profissional; Projeto Político Pedagógico; Avaliação; Infraestrutura, edificações e materiais.

A partir da revisão do PNQEI, surgem as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), que é um documento aprovado pela CEB/CNE de caráter mandatório que devem ser implementados em todo território nacional objetivando atender as dimensões propostas no PNQEI. Portanto, as discussões realizadas em 2023 e 2024 quanto a Educação Infantil, conta com concepções pertinentes a qualidade, no entanto, as questões referentes a equidade foram acrescentadas com o objetivo de garantir que essa qualidade chegue a todas as crianças brasileiras, pois é claro que devido às desigualdades estruturais do país, muitas vezes essa qualidade não alcança a todas as crianças.

4.4 A plataforma do CNCA, as avaliações aplicadas às turmas do EF e as possíveis implicações no trabalho com a EI

Esta subseção busca apresentar e problematizar um pouco sobre as funcionalidades da plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Trata-se de uma ferramenta digital do Ministério da Educação (MEC), a qual oferece avaliações formativas e somativas com objetivo de acompanhar e monitorar os processos de alfabetização dos estudantes, tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cadernos de testes são elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)[9]. Para tanto, o CAED pauta-se em Matrizes de Referência compostas por habilidades que contemplam o perfil de entrada e saída de cada ano. A disponibilização dos cadernos de testes na plataforma acontece em três ciclos durante o ano letivo (ciclos I, II e III), estes compreendem respectivamente as características de avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

Quanto às turmas de primeiro ano, a matriz de habilidades que são avaliadas nos cadernos disponibilizados para o Ciclo I (avaliação diagnóstica), busca identificar e avaliar quais habilidades os estudantes já são capazes de desenvolver ao adentrarem no Ensino Fundamental I. A seguir, disponibilizamos a imagem desta matriz de referência para o 1º ano do Ensino Fundamental:

[9] Órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsável por desenvolver e implementar avaliações em larga escala da educação pública no Brasil.

Imagem 03: Matriz de Referência do CNCA para o 1º ano do Ensino Fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA - LEITURA | 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

			AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM		
CÓDIGO	HABILIDADE	HABILIDADE BNCC	CICLO I	CICLO II	CICLO III
1EF01_P	Distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos.	EF01LP04	X		
1EF02_P	Reconhecer letras do alfabeto.	EF01LP10	X		
1EF03_P	Reconhecer as direções da escrita.	EF01LP01	X		
1EF04_P	Identificar a correta segmentação das palavras na escrita.	EF01LP12	X		
1EF05_P	Reconhecer o local de inserção de uma palavra na ordem alfabética.	EF01LP10			X
1EF06_P	Identificar rimas.	EF12LP19	X	X	X
1EF07_P	Identificar semelhanças entre sílabas (inicial, medial, final) de palavras.	EF01LP09	X	X	X
1EF08_P	Ler palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas.	EF02LP04	X	X	X
1EF09_P	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF02LP04	X	X	X
1EF10_P	Ler frases (ordem direta, estrutura canônica: sujeito, verbo, objeto - um complemento).	EF01LP02	X	X	X
1EF11_P	Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de uma repetição.	EF15LP03		X	X
1EF12_P	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.	EF35LP03		X	X
1EF13_P	Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal.	EF15LP14		X	X
1EF14_P	Reconhecer o gênero de um texto que circula no campo de atuação da vida cotidiana.	EF15LP02			X
1EF15_P	Identificar a finalidade de um texto do campo de atuação da vida cotidiana.	EF15LP01			X

Fonte: Plataforma CNCA, consulta em julho 2025.

A partir da imagem da Matriz de Referência acima, vislumbramos algumas habilidades destacadas com um (x) na coluna referente ao Ciclo I, o qual corresponde ao perfil de entrada avaliado para o 1º ano. A elaboração dos itens é com base em tais habilidades, o teste é aplicado à turma geralmente entre os meses de março e abril, com objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem que os estudantes estão adentrando no Ensino Fundamental. Segundo orientações constantes na própria plataforma do CNCA, o perfil de entrada compreende as habilidades que deveriam ter sido trabalhadas e preferencialmente consolidadas no ano anterior. No caso dos estudantes do primeiro ano, as habilidades elencadas para o ciclo I na matriz, são habilidades que se espera estar consolidada pelo estudante ou ao menos em desenvolvimento.

Segundo orientativo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), quanto a distribuição de itens por níveis de aprendizagem (Brasil, 2025, p. 03):

> [...] um estudante em Defasagem possivelmente responderá de forma correta os itens que se encontram no quadro Defasagem, mas terá dificuldades para acertar os itens dos demais níveis. Por outro lado, o estudante em Aprendizado intermediário, provavelmente, terá facilidade para responder os itens do nível Defasagem, porém, encontrará dificuldades com os itens do nível Aprendizado adequado.

A partir das orientações acima e de um estudo mais detalhado das habilidades constantes na matriz, podemos entender que os estudantes do 1º ano que acertarem os itens

referentes as habilidades elencadas até o código 1EF04_P, serão avaliados dentro do nível de perfil de aprendizagem intermediário, pois terão demonstrado consolidação quanto às mesmas.

Os estudantes que não acertarem os mesmos itens, poderão ser classificados no nível de aprendizagem "defasagem" pois demonstrarão que ainda não consolidaram habilidades como o reconhecimento de letras, distinção de letras de outros sinais gráficos e não reconhecerão as direções da escrita.

Os estudantes que acertarem as habilidades referentes aos códigos 1EF06_P até o 1EF10_P, poderão ser classificados no nível de aprendizagem intermediário ou adequado. A metodologia de análise utilizada pelo CAED para aferição dos níveis é baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), a mesma utilizada nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O quadro abaixo demonstra as habilidades previstas para avaliação do Ciclo I das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental

Quadro 2: Habilidades da Matriz de Referência CNCA/1º ano do Ensino Fundamental

Código	Habilidade	Habilidade BNCC
1EF01_P	Distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos.	EF01LP04
1EF02_P	Reconhecer letras do alfabeto.	EF01LP10
1EF03_P	Reconhecer as direções da escrita.	EF01LP01
1EF04_P	Identificar a correta segmentação das palavras na escrita.	EF01LP12
1EF06_P	Identificar rimas.	EF12LP19
1EF07_P	Identificar semelhanças entre sílabas (inicial, medial, final) de palavras.	EF01LP09
1EF08_P	Ler palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas.	EF02LP04
1EF09_P	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF02LP04
1EF10_P	Ler frases (ordem direta, estrutura canônica: sujeito, verbo, objeto - um complemento).	EF01LP02

Elaborado pela autora. Fonte: plataforma CNCA

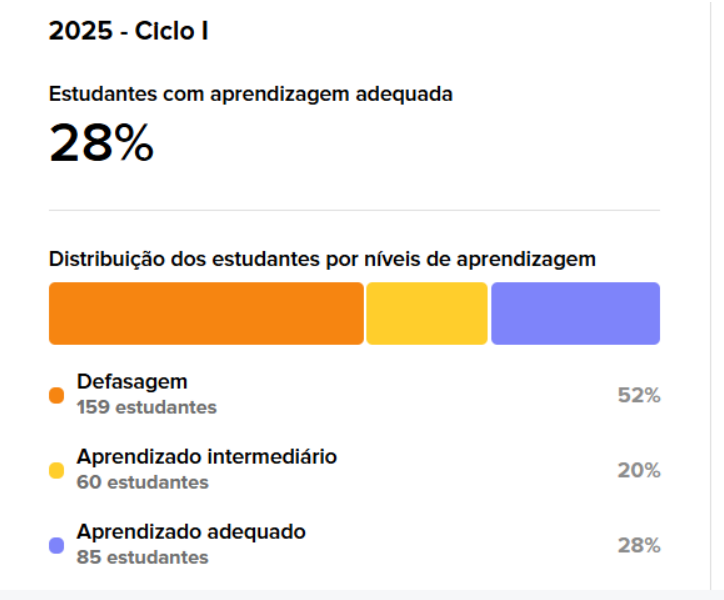
A partir da matriz de referência acima, foi aplicado a avaliação do CNCA referente ao Ciclo I às turmas de 1º ano entre os meses de março e abril de 2025, em todo território nacional. Tal avaliação apresenta um perfil diagnóstico de entrada dos estudantes no Ensino Fundamental e de certa forma, avalia como se deu o processo de aprendizagem das crianças na etapa da Educação Infantil. Paralelamente, os resultados podem indicar também como foi o trabalho desenvolvido nas turmas atendidas pelo LEEI-MT no município.

Por meio da adesão do município de Mirassol d'Oeste ao CNCA, todas as escolas que possuíam turmas de 1º ano realizaram as avaliações referentes ao Ciclo I. Tais avaliações ficam disponíveis na plataforma do Compromisso. As avaliações do Ciclo I ocorrem até abril, Ciclo II até julho e Ciclo III até outubro do ano letivo. A Secretaria de Educação do Município pode

eleger um determinado caderno de prova a ser aplicado por toda rede. No caso do município de Mirassol d'Oeste, os cadernos elencados para aplicação foram os de número 02 (dois), identificados na plataforma por meio da sigla P0102 (para o caderno de leitura) e M0101 (para o caderno de matemática).

Como o Projeto LEEI-MT trabalha especificamente com as questões alusivas à leitura e escrita, buscamos demonstrar e problematizar somente a avaliação e os resultados em leitura. A imagem 4 demonstra o percentual de distribuição classificatória a partir de níveis de aprendizagem denominados: Defasagem, Aprendizado Intermediário e Aprendizado Adequado, do total de 304 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em unidades escolares da rede municipal de Mirassol d'Oeste.

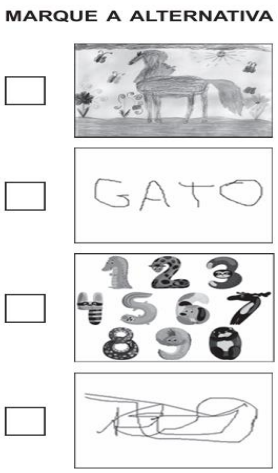
Imagem 4: **Distribuição do percentual de estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental em Mirassol D'Oeste, por níveis de aprendizagem, de acordo com a avaliação do Ciclo I do CNCA**



Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, acesso em julho/2025

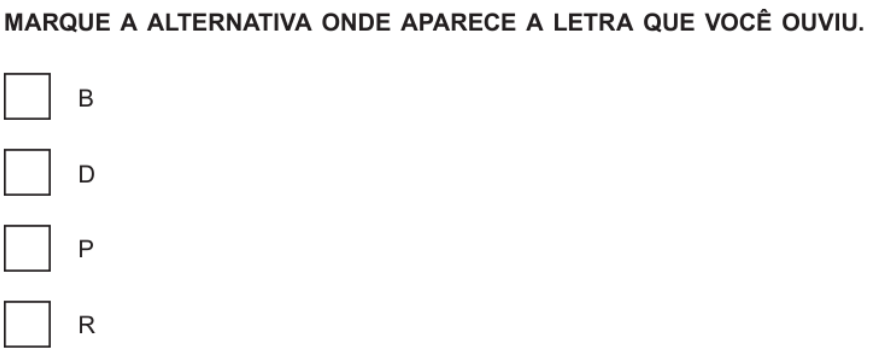
Conforme se observa na imagem 4, apenas 28% (85 estudantes) apresentaram aprendizado adequado, 20% (60 estudantes) apresentaram aprendizado intermediário e 52% (159 estudantes) apresentaram defasagem. Conforme documento orientativo de análise de tais resultados, constante na própria plataforma do CNCA, as crianças classificadas como aprendizado em defasagem, possivelmente não acertaram itens que contemplam as habilidades de: distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos; reconhecer letras do alfabeto; reconhecer as direções da escrita; identificar a correta segmentação das palavras na escrita. Abaixo, trouxemos a título de informação, imagens de itens constantes no referido caderno de avaliação aplicado, correspondente a cada habilidade descrita.

Imagem 5: Item correspondente a habilidade: distinguir letras do alfabeto de desenhos e/ou outros sinais gráficos.



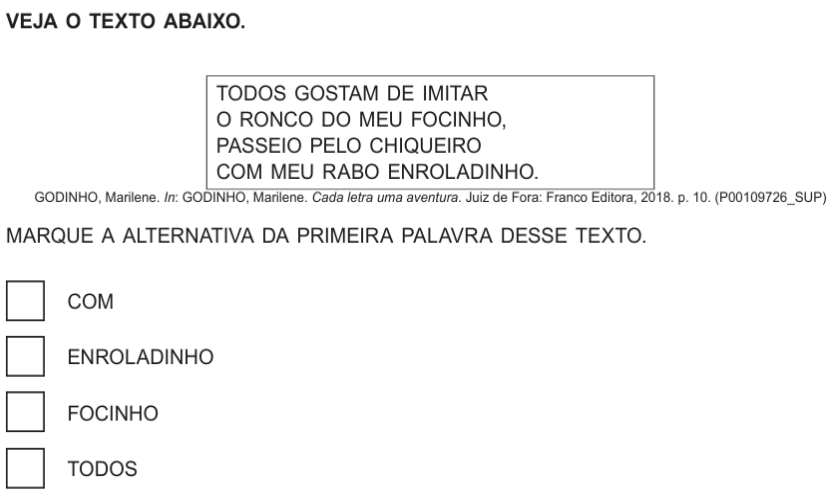
Fonte: Caderno P0102- Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Imagem 6: Item correspondente a habilidade: reconhecer letras do alfabeto



Fonte: Caderno P0102- Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Imagem 7: Item correspondente a habilidade: reconhecer as direções da escrita



VEJA O TEXTO ABAIXO.

TODOS GOSTAM DE IMITAR
O RONCO DO MEU FOCINHO,
PASSEIO PELO CHIQUEIRO
COM MEU RABO ENROLADINHO.

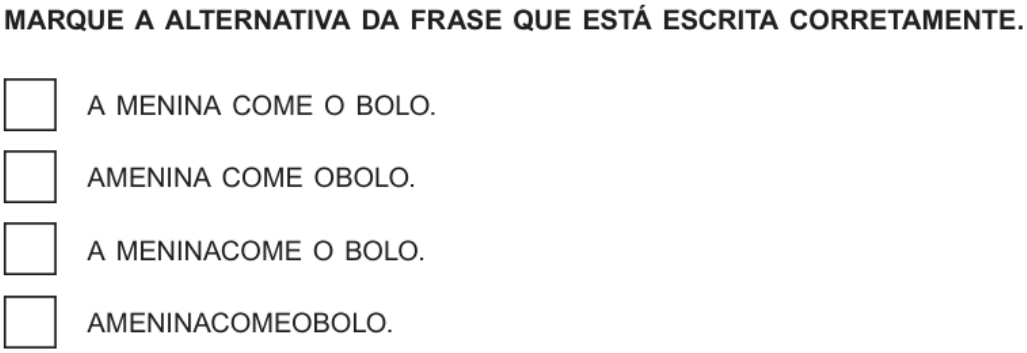
GODINHO, Marilene. *In*: GODINHO, Marilene. *Cada letra uma aventura*. Juiz de Fora: Franco Editora, 2018. p. 10. (P00109726_SUP)

MARQUE A ALTERNATIVA DA PRIMEIRA PALAVRA DESSE TEXTO.

- ☐ COM
- ☐ ENROLADINHO
- ☐ FOCINHO
- ☐ TODOS

Fonte: Caderno P0102- Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Imagem 8: Item correspondente a habilidade: identificar a correta segmentação das palavras na escrita



MARQUE A ALTERNATIVA DA FRASE QUE ESTÁ ESCRITA CORRETAMENTE.

- ☐ A MENINA COME O BOLO.
- ☐ AMENINA COME OBOLO.
- ☐ A MENINACOME O BOLO.
- ☐ AMENINACOMEOBOLO.

Fonte: Caderno P0102- Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Ao problematizarmos as questões alusivas a essa tentativa de escolarização da Educação Infantil, por meio de uma certa proposta de avaliação desta etapa, acreditamos ser pertinente informar que no ano de 2025, mais especificamente no dia 19 de agosto, aconteceu o Seminário Regional PNQEEI Centro Oeste[10], transmitido por meio do canal oficial do MEC pelo *You Tube*, onde na oportunidade o Prof. Alexsandro Santos, atualmente Diretor Nacional de Políticas e Diretrizes da Educação Básica do MEC, no uso de sua fala, argumentou que a partir da implementação do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI), estão sendo discutidas pelo MEC questões específicas da etapa da Educação Infantil sendo elas: a formação de professores, a avaliação da Educação Infantil e

[10] Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=arhlRHght7I

a implementação de observação das Instituições de Educação Infantil enquanto instrumento complementar da coleta de dados para a avaliação da Educação Infantil.

A intenção do MEC é que o SAEB possa levantar dados mais qualitativos e fidedignos por meio da observação das instituições de EI. A implementação deste novo elemento de observação tem como objetivo obter uma percepção mais detalhada de como são os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil no dia-a-dia das instituições. Segundo o Diretor Nacional de Políticas e Diretrizes da Educação Básica do MEC, isso já vem sendo pensado em parceria com o Instituto Carlos Chagas com o intuito de se avaliar os ambientes, espaços e as interações pedagógicas a partir de visitas às Instituições de Educação Infantil.

Dando continuidade à sua fala, o Prof. Alexsandro salienta que é conhecedor de que toda essa discussão fomenta uma polêmica do nosso tempo. Segundo ele, quando falamos em avaliar a criança, nos remetemos aos modelos de prova aplicados no Ensino Fundamental, argumenta inclusive que há certa preocupação de que essa avaliação na Educação Infantil se assemelhe às que acontecem no Ensino Fundamental e é por isso que, segundo ele, o "campo da EI", diz NÂO à avaliação. No entanto, segundo ele "Bate a nossa porta com urgência, saber o que as crianças estão aprendendo na EI".

A partir de tais colocações, podemos refletir e questionar em conformidade com Teixeira (2021), que estamos vivendo uma espécie de escolarização da Educação Infantil. A partir da homologação da BNCC em 2018 e junto dela o adiantamento do processo de alfabetização para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica aos 04 anos de idade, nos parece claro que vem sendo cobrado o desenvolvimento de certas habilidades preditoras da alfabetização ainda na etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, Teixeira (2021), argumenta que isto por si só não seria um problema desde que as especificidades da infância e o direito de desenvolvimento integral da criança fossem respeitadas. Para a autora "Explorar o caminho da cultura escrita dos alunos e alunas na Educação Infantil é um movimento essencial que antecede a exploração das letras do alfabeto formal, como conteúdo escolar, de muita relevância para as famílias e os educadores" (Teixeira 2021 p. 17).

Sabemos que todo este embate quanto ao que se deve trabalhar na Educação Infantil, especialmente nas turmas de 05 anos, que é a fase que já se deve pensar no preparo para transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na maioria das vezes serve apenas para fomentar certos desacordos ideológicos e metodológicos. A criança enquanto ser

cultural, convive diariamente com um entorno letrado, ou seja, está constantemente em contato com letras, números, livros, histórias e isso é parte integrante do currículo da Educação Infantil, ou seja, necessita ser trabalhado. O que se espera que não aconteça é que haja intencionalidade de que a criança adquira o entendimento do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, porém, isso pode acontecer, e vai depender muito das vivências e experiências oportunizadas nesta etapa, principalmente as que se referem a oralidade e práticas de leitura e escrita significativas e lúdicas.

Nesse sentido, Teixeira (2021, p. 17) afirma que:

> Refletir sobre a temática da escrita na Educação Infantil é hoje uma tarefa instigante por trazer à tona uma série de pressupostos que remetem à antecipação do processo de alfabetização. A ideia de educação escolar levou para as instituições infantis características, formadas culturalmente, acerca do conceito de escola em termos de relação professor-aluno, sala de aula, conteúdos escolares, entre outros. Esse ideário acabou por interferir nas práticas pedagógicas, por vezes anulando o sujeito que aprende a partir de suas interações no meio em que vive. Porém, o que se traz aqui é uma abordagem que não se preocupa com o sistema de escrita como conteúdo escolar, e sim busca uma reflexão sobre como a criança percebe esse universo letrado a partir de sua cultura.

No entanto, o que nos parece a partir dos dados obtidos é que a Educação Infantil tem trabalhado pouco tais vivências e experiências significativas contemplando a oralidade, leitura e escrita. Cerca de 159 alunos advindos da Educação Infantil no ano de 2024, que foram matriculados nas unidades escolares da rede municipal de Mirassol d'Oeste, não acertaram os itens elencados acima. Podemos entender, portanto, que a proposta do CNCA pode não estar totalmente alinhada à proposta do LEEI-MT, não no sentido de que esta não tenha sido efetivada e implementada com qualidade, mas sim, que há uma certa incompatibilidade de objetivos e metodologias.

Nesse sentido, nos atrevemos a elencar alguns pontos passíveis de críticas quanto a implementação de políticas sem o devido cuidado e respeito às especificidades de transição entre as etapas como no caso da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tratado especificamente nas abordagens acima. Nesse sentido, vale ressaltar que a partir da Resolução do CNE de outubro de 2024, nos é possível vislumbrar tentativas de avanços quanto a essa problemática.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 no seu Artigo 13 garante que:

> Art. 13. Os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental devem desenvolver e implementar ações e programas visando à transição e organicidade do percurso da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de canais e instrumentos, de trocas de informações e saberes pedagógicos,

> compartilhamento de experiências e registros da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Brasil, 2024, p. 7).

A falta de alinhamento entre as formações para professores de ambas as etapas pode gerar um certo equívoco quanto às habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa, portanto, é de fundamental importância que haja esse alinhamento pedagógico, metodológico, curricular e formativo, abrangendo essas especificidades que o momento de transição entre tais etapas exige.

Ademais, a não continuidade das políticas enquanto políticas para a alfabetização e não somente políticas de "governos", também podem comprometer a eficácia nesse processo, uma vez que pode vir a apresentar certos equívocos teóricos e metodológicos abordados nas formações específicas para os professores de ambas etapas, ou ainda, a ausência ou ineficiência da formação inicial quanto ao quesito específico "Alfabetização" e "Educação Infantil", ou quem sabe ainda a pouca ou quase nenhuma existência de incentivos, sejam financeiros ou formativos para os professores destas etapas, já que as mesmas exigem um trabalho sistemático e específico a fim de que se alcance o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, em conformidade com o que preconiza a BNCC. Porém, em conformidade com Teixeira (2021), defendemos que, na etapa da Educação Infantil, não se intencione a escolarização precoce.

Mas estes são alguns apontamentos que, conforme dito anteriormente, nos atrevemos a pontuar como possíveis agravantes deste contexto em torno do processo de alfabetização. Mais adiante, na seção de número seis, voltaremos a discutir tais inquietações a partir da descrição e análise das entrevistas às professoras participantes da pesquisa.

4.5 A efetivação da formação continuada do Projeto LEEI-MT em Mirassol D'Oeste

Nesta subseção, abordamos de modo mais específico como se deu a implementação das ações do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil LEEI-MT, no município de Mirassol d'Oeste e explicitamos com maiores detalhes a proposta do projeto LEEI por meio dos documentos formativos oficiais como as Cartilhas e Cadernos de Formação. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) se apresenta como a mais nova política pública de alfabetização em âmbito nacional, ofertada pelo MEC implementada no ano de 2023 através do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e sendo desenvolvida nos municípios que optaram

pela adesão, através do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. O município de Mirassol d'Oeste aderiu ao regime de colaboração no ano de 2023.[11]

A partir de estudos quanto a implementação de políticas públicas específicas para a educação como um todo e a alfabetização como o PNAIC e o Alfabetiza MT já abordados anteriormente, compreendemos que não há substituição do velho pelo novo, mas sim uma ampliação e reordenação das concepções acerca daquelas metodologias e conhecimentos já adquiridos e praticados. É inegável o avanço das pesquisas que apontam a necessidade de que o processo de alfabetização aconteça de modo articulado ao uso de textos reais, utilizados em reais práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva de alfabetizar letrando, defendido por Soares (2022), assim como em suas demais obras, perpassa pelas concepções de que tal fenômeno exige metodologias diversificadas, porém que necessitam ser articuladas entre si, ou seja, práticas e metodologias que contemplem a Alfabetização e o Letramento, as quais são distintas, porém, devem ser indissociáveis.

Partindo dessa premissa, a oferta da formação continuada do Programa LEEI-MT, no município de Mirassol d'Oeste, teve início oficialmente com as professoras da Educação Infantil (04 e 05 anos) no dia 11 de junho de 2024. Na oportunidade, foi realizada neste encontro inaugural do LEEI-MT, uma roda de conversa, onde o principal objetivo era ouvir as professoras quanto às expectativas com relação à formação ofertada pelo projeto que estava iniciando. A carga horária cumprida foi de 126 horas, entre encontros presenciais e assíncronos.

Participaram dessa aula inaugural aproximadamente um quantitativo de 30 professoras, dentre a fala das mesmas, destacamos que a maioria sinalizou a expectativa de uma formação mais direcionada à prática da sala de aula, ou seja, argumentaram que gostariam que houvesse menos teoria e mais prática.

Nesse sentido, nos ancoramos em Pimenta (1995, p. 61), ao afirmar que "As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente, conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática - ou práxis", ou seja, teoria e prática tornam-se interdependentes e, portanto, indissociáveis. Freire (1996, p. 31), também é enfático ao argumentar que "Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino", ou seja, a teoria é necessária para o embasamento da prática. A partir da fala das professoras, nos parece que as mesmas ainda não compreenderam o conceito e a necessidade da práxis em seu desenvolvimento profissional.

[11] Termo de adesão do município de Mirassol D'Oeste ao regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Acesso em: 11 mar. 2025.

Os encontros seguiram acontecendo todas as terças-feiras no auditório do Centro Educacional Municipal Vereador Edson Athier Almeida Tamandaré. Este local foi escolhido por oferecer um espaço adequado para abrigar todo o público, além de já dispor de data show e caixa de som.

Vale ressaltar, que segundo a formadora, a mesma tinha total autonomia, tanto da sua formadora estadual do programa (professora da Universidade Federal de Rondonópolis- UFR), da qual recebia formações, quanto da Secretaria Municipal de Educação do município, para realizar as adequações que julgasse necessárias, quanto ao conteúdo a ser abordado nas formações, de modo a atender às especificidades da demanda do município. Nesse sentido, segundo a formadora, a mesma buscava acrescentar atividades mais práticas e também buscava promover momentos de interação e socialização das práticas pedagógicas, entre as professoras. Portanto, entendemos tal iniciativa como positiva no sentido de se valorizar a autonomia docente da formadora, corroborando com Freire (1996), ao afirmar que "Ensinar exige autonomia, exige respeito à liberdade do educando e do educador" (Freire, 1996, p. 25).

O Projeto LEEI-MT, buscando criar uma metáfora, fez alusão durante todo o percurso formativo, ao *voo dos pássaros*, desde a formação das formadoras, até o repasse das formadoras às professoras. Sendo assim, as professoras deveriam escolher conjuntamente, o nome da turma e também se autodenominarem pelo nome de um pássaro. A turma do município de Mirassol D'Oeste foi intitulada por meio de votação entre os pares participantes, de *Turma Águia*.

Quanto aos estudos e pesquisas de documentos oficiais do Projeto LEEI, destacamos o Caderno de Formação - Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, Região Centro Oeste - LEEI-CO, disponibilizado pelo MEC, no qual, já na sua apresentação, argumenta que o mesmo "[...] foi elaborado com o objetivo de apoiar e inspirar professoras de Educação Infantil, proporcionando-lhes instrumentos e metodologias pedagógicas significativas, humanizadoras, dialógicas e discursivas" (Brasil, 2024, p. 14).

Ainda na apresentação do referido Caderno, argumenta-se que o mesmo

> [...] foi organizado a partir das experiências e orientações presentes no Caderno de Formação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos anos de 2017 a 2023 enquanto prática formativa de professores da Educação Infantil (Brasil, 2024, p. 14).

O Projeto LEEI-MT adota a metodologia participativa, a partir da *metáfora do voo* e toda a subjetividade implícita nesta metáfora é abordada no Caderno de Estudo, (não disponível para domínio público, pois as autoras ainda não publicaram), o qual foi entregue às formadoras de Mato Grosso e contempla toda a abordagem teórica do Projeto desenvolvido no Estado. Este

orientativo foi elaborado por intermédio de planos de aula das formadoras estaduais, as quais disponibilizaram às formadoras municipais.

Vale ressaltar que tivemos acesso ao Caderno por meio da disponibilização do mesmo pela formadora municipal de Mirassol D'Oeste. Além de todo orientativo sobre o LEEI-MT, o caderno traz também toda a Programação de Formações em que as Formadoras Municipais deveriam participar, além de quadro demonstrativo da carga horária a ser cumprida. A seguir, disponibilizamos, a título de conhecimento, o cronograma de formações ministradas pelas formadoras estaduais às formadoras municipais de Mato Grosso e o quadro demonstrativo da carga horária a ser cumprida pelas mesmas e pelas professoras cursistas.

Quadro 3: Etapas do trabalho previsto para formação das formadoras

Etapas do trabalho – Como polir *voos* por meio da participação: aspectos metodológicos das atividades específicas ao longo dos encontros

Etapas	Descrição		Encontro/Período
I	Problematização da realidade (estudos dos cadernos e observação do cotidiano)	Trabalho de Percurso Livro da turma	2, 3, 4, 5 - maio
II	Elaboração de projeto (1 projeto para cada 10 cursistas)	Trabalho de Percurso Livro da turma	6, 7, 8, 9 - junho
III	Execução de projeto (os projetos poderão ser executados em mais de uma unidade concomitantemente)	Trabalho de Percurso Livro da turma Poema visual das turmas para comporem a Saia AVE	10, 11, 12, 13 - setembro
		Trabalho de Percurso Livro da turma	14, 15, 16 - outubro
IV	Socialização dos resultados dos seminários	Trabalho de Percurso Saia AVE (livro de todas as turmas)	17, 18, 19, 20 - novembro

Fonte: Caderno de Estudo LEEI-MT 2024/1.

Quadro demonstrativo da carga horária a ser cumprida pelas formadoras estaduais, municipais/locais e pelas professoras cursistas do Programa LEEI-MT

Quadro 4: Carga horária total do curso de formação continuada LEEI-MT

Atividades	Formadores estaduais e municipais/locais	Professoras da Educação Infantil
Carga horária presencial	**128 h**	**64 h**
Encontros remotos e atividades na plataforma	**56 h**	**56 h**
Seminários/lives on-line	**06 h**	**06 h**
Estudos autônomos e planejamento dos encontros presenciais	**60h**	
Total	**250 horas**	**126 horas**

Fonte: Caderno de Estudo LEEI-MT 2024/1.

Quanto ao repasse dessas formações, às professoras da Educação Infantil por meio da formadora municipal, especificamente no município de Mirassol D'Oeste, aconteceram entre os meses de junho a novembro de 2024. Foram realizados 16 encontros, sendo 04 assíncronos via *Google Meet e lives no You Tube* e 12 encontros presenciais. As datas e temáticas abordadas em todos os encontros podem ser consultadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Demonstrativo das formações realizadas pelo Programa LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste no ano de 2024

DATA	TEMÁTICA DO ENCONTRO
11/06/2024	Encontro Inaugural
08/07/2024	Ser docente na Educação Infantil: Entre o Ensinar e o Aprender
13/08/2024	Ser Criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem - caderno1
19/08/2024	DCNEI e DRC-MT da Ed. Infantil - Prof Brígida Couto Mendes -SEDUC MT, Via Google Meet
27/08/2024	Ser Criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem - caderno 2
03/09/2024	Educação Inclusiva: O desafio de não deixar ninguém para trás – Prof Gil Menslin e Emília Cipriano (live You Tube)
10/09/2024	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações – Caderno 3 (parte I)
17/09/2024	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações – Caderno 3 (parte II)
01/10/2024	Crianças como leitoras e autoras; Caderno 5 (parte I)
08/10/2024	Vivências, Experiências e Contextos
23/10/2024	Crianças como Leitoras e Autoras – Caderno 5 (parte I)
29/10/2024	Livros Infantis: acervos, espaços e mediações – Caderno 7 (parte I)
05/11/2024	Livros Infantis: acervos, espaços e mediações – Caderno 7 (parte II)
12/11/2024	Vivências e experiências com a leitura e escrita a partir da cultura e literatura
19/11/2024	VI Roda de Conversa: Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Canal You Tube LEEI-MT
26/11/2024	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Canal You Tube

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pela Formadora Municipal de Mirassol D'Oeste.

Buscando uma melhor e maior compreensão da proposta do Projeto LEEI-MT como um todo, achamos pertinente uma análise mais detalhada do Caderno de Estudo citado acima. Vale ressaltar que apesar do referido documento não estar disponível para domínio público, o mesmo foi elaborado a partir das concepções de cadernos anteriores, como o já mencionado

“Caderno de Formação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos anos de 2017 a 2023.[12]

O Caderno de Estudo LEEI-MT 2024/1, conforme já abordado, nasceu dos planejamentos e concepções que as formadoras estaduais (professoras da UFR), possuem acerca do trabalho na Educação Infantil, buscando por meio deste documento fundamentar toda a proposta do Projeto LEEI-MT. O documento inicia com um breve texto de agradecimento e boas-vindas às cursistas. Achamos pertinente apresentá-los, uma vez que vislumbramos nos mesmos, importantes informações acerca dos objetivos do LEEI-MT.

Imagem 9: Carta à Cursista/Formadora e Cursista professora de Educação Infantil

Carta à Cursista/ Formadora

Querida Cursista do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, é com grande alegria que recebemos você nesta jornada!

Temos enorme satisfação em tê-la como parceira sabendo que, ao escolher estar aqui, você também compartilha conosco princípios, esperanças e uma enorme confiança nas professoras e demais profissionais da Educação Infantil. Estamos vivendo a concretização de um sonho que se iniciou em 2013 e que desejamos, por meio do Projeto Leitura e Escrita na Educação infantil, torná-lo realidade e um apoio às professoras no que diz respeito às experiências oferecidas às crianças em relação à oralidade, à leitura e à escrita, no decorrer da Educação Infantil.

Este projeto de formação continuada é muito mais do que um curso, ele se estrutura na oportunidade de as professoras e demais profissionais da Educação Infantil - coordenadoras pedagógicas e gestoras - se debruçarem sobre suas práticas cotidianas, na perspectiva de analisá-las amparadas por conhecimentos teóricos e metodológicos. Sabemos que este é um movimento potente, pois a análise crítica e reflexiva sobre a prática possibilita o desenvolvimento profissional, quando adequadamente orientado.

Desejamos que as professoras de Educação Infantil sejam protagonistas de sua história profissional, apoiadas com o trabalho que será desenvolvido por vocês, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada por meio do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, por isso confiamos nelas e sabemos o quanto são capazes quando têm o apoio que necessitam e que merecem para seu desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, desejamos caminhar com você nesta jornada e, para isso, construímos este caderno que se propõe ser a base para os planejamentos e organização das formações que você irá realizar. Este não é um material prescritivo que deve ser seguido à risca. Ele é um

[12] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/, acesso em: 7 mai. 2025.

material de orientação, a partir do qual você irá se basear para organizar as vivências que forem mais pertinentes aos seus respectivos grupos. Ele é um guia, não uma receita.

Estaremos juntas de você todo o tempo.

Carinhosamente,

Coordenação do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil na Região Centro-Oeste (LEEI)

PAGE * MERGEFORMAT 1

Estimadas Cursistas, Professora de Educação Infantil,

É com imensa alegria e responsabilidade que as Universidades públicas – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-Cuiabá), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) assumem o *Compromisso* - em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME - MT) - com a Formação continuada das Professoras da Educação Infantil do Estado de Mato Grosso, no âmbito do *Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI MT).*

Sabemos da necessidade e importância de nossas crianças participarem, ativamente, como protagonistas do mundo da escrita como leitoras e autoras, desde seu nascimento e ao longo de seu desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos que ler e escrever são *direitos incompressíveis* de nossas crianças pequenas e bem pequenas, são processos que nos formam e nos (trans)formam como seres humanos, *a partir de suas dimensões éticas, estéticas, poéticas e políticas.*

Consideramos que é direito de nossas crianças Mato-grossenses *voar nas asas da leitura e da escrita* - metáfora criada por nossa equipe intitulada *Voos para ler o mundo a partir do Centro Geodésico da América do Sul*- no mundo da fantasia, ludicidade, imaginação e (cri)ação! É direito delas se (trans)verem como leitoras de mundo, de imagens, de palavras e autoras de suas histórias literárias e de vida!

É nosso *Compromisso*, construirmos coletivamente um *Curso de Formação continuada de qualidade* que seja *Asas* para nossas crianças quilombolas, indígenas, deficientes, do campo e da cidade. Para que isso aconteça, do ponto de vista das *interações e brincadeiras*, conforme determinações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Educação Infantil (2010) contamos com a colaboração de todas vocês.

Contamos também com os olhares e escutas sensíveis e competentes de cada uma que aceitou o desafio de compor a Equipe do LEEI-MT para desenharmos, coletivamente, *esses voos a partir de bússolas, roteiros e mapas* para os nossos caminhos para uma Formação de Professoras de qualidade literária e artística, a partir de uma *postura sensível, brincante e artística.* ***Desejamos voos plenos de sentidos com e para a Infância! Abraços-asas,***

Coordenação e Equipe do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil em Mato Grosso (LEEI-MT)

PAGE * MERGEFORMAT 1





A partir da análise das cartas às cursistas (formadoras e professoras), nos é possível vislumbrar que as mesmas conceituam o LEEI para além de um simples curso de formação, mas como uma oportunidade de reflexão das práticas cotidianas das professoras e gestoras de modo a ampará-las por meio de conhecimentos teóricos e metodológicos. Salienta que as professoras sejam protagonistas de seu desenvolvimento profissional ancoradas pelas ações das formadoras, no entanto, deixa claro que o material orientativo não é inflexível, é sim um guia e não uma receita. Nesse ponto, nos parece clara a garantia de autonomia das formadoras para adequações que se fizerem necessárias às especificidades de seus públicos.

Na carta específica às professoras cursistas, a coordenação e equipe do LEEI, argumenta sobre a necessidade e importância de as crianças participarem ativamente como protagonistas no mundo da leitura e da escrita, elencando-os enquanto direito das crianças mato-grossenses desde o seu nascimento e ao longo do seu desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil. Ao finalizar, a equipe LEEI afirma que espera contar com o olhar e escuta sensíveis de cada educadora para que juntas possam trilhar caminhos para uma formação de professoras de qualidade literária e artística. Entendemos dessa forma, que o projeto LEEI prima pelo desenvolvimento do perfil adequado das professoras de Educação Infantil, entendendo que as mesmas necessitam despertar-se para o encantamento necessário ao desenvolvimento das "propostas de voos".

Para além das informações constantes no Caderno de Estudos disponibilizado no ano de 2024, em busca de mais informações sobre o Projeto LEEI, foi encontrado no *site* do Ceale, o histórico do projeto.[13] Nesta busca, foi possível identificar que o Projeto LEEI está vinculado

[13] Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 14 jun. 2025.

ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Todo o material produzido pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foi em parceria entre UFMG, UFRJ e UNIRIO, além da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, podendo ser consultado pelo novo *site* do projeto.[14] O Projeto LEEI teve início no ano de 2013, com o objetivo de fomentar discussões acerca das práticas de leitura e escrita nas instituições de Educação Infantil. O Projeto empenhou-se na produção e lançamento da coleção de cadernos de formação para os professores da Educação Infantil, além da promoção de estudos, conferências e seminários.

As atividades do Projeto foram concluídas no final do ano de 2016 e desde então tem sido fomentado em congressos, fóruns estaduais da Educação Infantil e Interfóruns de Educação Infantil, despertando o interesse de universidades e secretarias de educação que desejam conhecer as concepções que o fundamentam. Dentre outras informações, o material disponibiliza informações importantes quanto ao material didático do curso "Leitura e Escrita na Educação Infantil", elencando como objetivo, a formação de professoras da Educação Infantil no intuito de auxiliá-las nos planejamentos e desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas.[15]

A coleção é composta de oito cadernos estruturados em três unidades temáticas cada um. Os textos são de autoria de diferentes autores e possibilitam a ampliação do diálogo entre teoria e prática, visando oportunizar maior concretude ao trabalho docente na Educação Infantil. Para além dos oito cadernos temáticos, o material do LEEI também contempla um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças. O projeto gráfico deste material foi cuidadosamente pensado e elaborado pelos artistas Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, consagrados no campo da literatura infantil.

A seguir, dispomos de um quadro demonstrativo do material acima mencionado:

Quadro 6: Descrição do material teórico do Projeto LEEI-MT

Nº DO CADERNO	TEMÁTICA	BREVE EXPLANAÇÃO	AUTORES
Caderno 0	Leitura e Escrita na Educação Infantil/APRESENTAÇÃO	Apresenta o Curso de Formação e o material didático-pedagógico.	MEC/SEB

[14] Disponível em: www.projetoleituraescrita.com.br. Acesso em: 14 jun. 2025.

[15] Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 14 jun. 2025.

Caderno 1	Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender	Busca refletir sobre as relações entre docência, linguagem e cultura escrita na Educação Infantil.	Sandra Richter, Isabel de Oliveira, Ludmila Tomé de Andrade
Caderno 2	Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Oportuniza conversas e reflexões sobre infância, linguagem e cultura.	Solange Jobim e Souza, Cristina Gouveia, Rita Ribes
Caderno 3	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	Dá continuidade às discussões sobre linguagem e cultura escrita na Educação Infantil.	Ana Galvão, Cecília Goulart, Adriana Santos da Mata, Ana Luiza Smolka
Caderno 4[16]	Bebês como leitores e autores	Busca conhecer melhor os bebês e sua relação com uma cultura marcada pela linguagem escrita.	Maria Emília Lopez, Daniela Guimarães, Maria Emília Lopez
Caderno 5	Crianças como leitores e autores	Busca demonstrar que práticas significativas e dialógicas podem se constituir em situações desafiadoras que apoiam as crianças nas suas análises e reflexões sobre a linguagem escrita.	Ângela Barreto, Maria Fernanda Nunes, Mônica Correia Baptista, Patrícia Corsino Vanessa Neves Ana Teberosky Angélica Sepúlveda Teresa Colomer
Caderno 6	Currículo e linguagem na Educação Infantil	Pretende mostrar como é possível desenvolver experiências curriculares de qualidade, com o foco na ação das crianças, a partir de diferentes linguagens.	Maria Carmem Barbosa Zilma de Moraes Sônia Kramer Sílvia Neli Falcão Barbosa Catarina Moro Gizele de Souza
Caderno 7	Livros infantis: acervos, espaços e mediações	O objetivo foi informar sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros e apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuam para a formação literária das crianças	Aparecida Paiva Cláudia Pimentel Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini Rose Mara Gozzi
Caderno 8	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	Busca refletir sobre a relação entre as famílias e as profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil e apresentaremos propostas para a formação de pais e crianças leitores, destacando-se as que compõem o encarte *"Conta de novo: as famílias e a formação literária do pequeno leitor"*, anexo a este Caderno	Sílvia Cruz Celia Abicalil Belmiro Cristiene Galvão Ângela Barreto Maria Fernanda Nunes Mônica Correia Baptista Patrícia Corsino Vanessa Neves

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta ao material teórico do projeto LEEI-MT.

O material de apresentação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foi produzido em outubro de 2017. Este material está dividido em três partes. Na primeira parte a apresentação objetiva uma resposta à pergunta: Alfabetização, Leitura e Escrita: O que a

[16] Ressaltamos que o caderno de número 4, não foi abordado na Formação LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste, uma vez que o público alvo eram as professoras da pré escola (crianças de 4 e 5 anos).

Educação Infantil tem a ver com isso? Na segunda parte, o material contempla o Projeto: Concepções e Atividades e a terceira parte vem abordando o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil como Política de Formação.[17]

Quanto às abordagens da primeira parte, o material busca justificar o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, a partir de documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao garantir o direito a educação desde o nascimento. Também aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), destacando que a mesma garante a "[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (Brasil, 2010, p. 26).

Ademais o documento de apresentação do LEEI, destaca também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), possibilitam às crianças "[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (Brasil, 2010, p. 25).

No caderno de apresentação do LEEI, a Base Nacional Comum Curricular, também é citada, destacando que a mesma, no Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, compreende a escuta e a fala como atividades humanas complexas e constitutivas do pensamento e da imaginação, busca garantir a integralidade da formação infantil, a inter-relação entre as diferentes linguagens e a literatura como arte e elemento importante para a constituição das subjetividades infantis.[18]

Na abordagem da segunda parte do documento, é apresentada as concepções que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, concebendo tal trabalho enquanto **apropriação de uma linguagem** (grifo meu), considerando a perspectiva discursivo dialógica, a qual considera a leitura e a escrita como práticas sociais e sua aprendizagem como processo de enunciação, rompendo, assim, com a ideia de linearidade, de prontidão e de pré-requisitos.[19]

Ainda em consulta ao documento de apresentação do Projeto LEEI-MT, a concepção defendida pelo mesmo, fundamenta-se na perspectiva de que a leitura e a escrita devem acontecer por meio de situações reais e significativas, isto é, inseridas em práticas sociais,

---

[17] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/08/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.
[18] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/08/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.
[19] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/08/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em 14 de jun. 2025.

portanto, necessárias à interação entre os interlocutores. O documento defende ainda que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, devam acontecer de modo respeitoso às particularidades da faixa etária atendida na Educação Infantil. Elenca nesse sentido, a brincadeira como direito garantido enquanto elemento integrante da cultura infantil, e não apenas como uma estratégia de ensino e aprendizagem, para a transmissão de conhecimentos, valores ou para moldar comportamentos.

Segundo o referido documento de apresentação (MEC/COEDI-2016), a relação das crianças com a cultura letrada é estimulada por meio do convívio com diferentes gêneros discursivos orais e escritos, oportunizados por meio de situações de enunciação e com adequada exploração. Destaca ainda que o trabalho a partir de projetos educativos baseado em um sequenciamento de atividades com objetivos claros que priorizem as continuidades e desdobramentos construídos nas interações vivenciadas pelo grupo/turma, ou seja, que tenham sentido e significado para as crianças.

O documento destaca que a linguagem escrita deve acontecer de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras linguagens, de modo a assegurar-se a autonomia das crianças no acesso aos objetos da cultura e a práticas de leitura e escrita, incentivando atos de leitura e escrita tanto de modo convencional (se dominarem o sistema de escrita), quanto de modo não convencional, oportunizando assim avanços das crianças em suas hipóteses de escrita, conforme demonstrado por Emília Ferreiro, com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1999).

Quanto a terceira parte do referido documento a qual trata do Projeto LEEI enquanto política de formação, o mesmo traz em uma espécie de mapa conceitual, todo o desenho articulado até a definição, elaboração e implementação do LEEI. Veja a imagem abaixo:

Imagem 10: Mapa Conceitual do Projeto LEEI



Fonte: Documento de Apresentação do Projeto LEEI.

A partir de uma análise do mapa conceitual acima, nos parece que no contexto de formação de professores da Educação Infantil, ofertados pela Secretaria de Educação Básica do MEC(SEB), há uma certa limitação na oferta de cursos específicos, e que os mesmos demandavam processos morosos por se tratar de especializações na área.

A partir deste diagnóstico, o MEC busca a elaboração e implementação de uma política de formação específica para este público, com a implementação do LEEI, conforme demonstra a imagem abaixo:

Imagem 11: Proposta de implementação do Projeto LEEI



Fonte: Documento de Apresentação do Projeto LEEI (2017 p. 17)

Assim sendo, o MEC elencou como principal objetivo a formação de professores de Educação Infantil, para que esses possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. Determinou como público-alvo prioritário, os professores em exercício em creches e pré-escolas públicas.

A partir de tal determinação, surge então o curso de formação "Leitura e Escrita na Educação Infantil", estabelecendo como objetivo, a oferta de orientações nacionais e formação das professoras de Educação Infantil, de modo a oportunizar às mesmas, condições adequadas para desenvolvimento do trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A carga horária dessa proposta inicial era de 120 horas a serem desenvolvidas em um período de dois (2) semestres (Brasil, 2016).

Em seguida a essas informações, o documento apresenta o material didático que é composto pelos oito cadernos já mencionados acima, no quadro de número 05, bem como o

encarte que é destinado às famílias, o qual apresenta sugestões e orientações sobre como abordar a leitura para as crianças em casa.

5. A PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E PROPOSITURAS

Esta seção foi escrita com o objetivo de apresentar os encaminhamentos metodológicos utilizados na pesquisa a partir da sua justificativa e definição das questões problemas. Desta forma, esta seção é composta por três subseções. Na subseção 5.1 tratamos dos aspectos contextuais, justificativa e questões problema da pesquisa. Na subseção 5.2 descreveremos os caminhos percorridos desde o levantamento documental até a definição metodológica da pesquisa por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas às professoras selecionadas. Na subseção 5.3 abordamos o *lócus* da pesquisa, sendo o Estado de Mato Grosso, o município de Mirassol D'Oeste e o Centro de Educação Infantil. Destacamos alguns aspectos socioeconômicos considerados importantes.

5.1 Aspectos contextuais, justificativa e questões problemas

Foi perceptível durante atuação na coordenação pedagógica de escolas da rede estadual entre os anos de 2014, 2015 e 2019, que as colegas pedagogas, em sua maioria optam (quando possível), por não trabalhar em turmas de alfabetização, por não se sentirem seguras quanto à compreensão do processo etomada de decisões em relação a quais teorias ou metodologias recorrerem para o processo de alfabetização, preferindo inclusive atribuir em turmas de Educação Infantil.

Como afirma Mello (2018), a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que exige do professor alfabetizador, muita fundamentação teórica para sustentar a sua prática docente. No contexto da alfabetização, a atuação docente demanda desse aprofundamento teórico, pois é fundamental a escolha acertada das atividades práticas que ajudem o alfabetizando a avançar em cada nível alcançado.

Em relação a formação inicial de professores, Saviani (2009) aponta possíveis lacunas que os cursos de formação inicial de professores vêm enfrentando, como costumamos ouvir: "Muita teoria e pouca prática". Assim, destacamos a importância da oferta de formação inicial qualitativa nos cursos de licenciatura, também, que a prática docente se qualifica nela e por ela mesma. Nesse sentido, a formação continuada configura-se essencial na constituição docente, especialmente do professor alfabetizador.

Com intenções de melhorar a qualidade do processo de alfabetização em nosso país, no dia 12 de junho, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA). Este programa objetiva subsidiar ações concretas dos Estados, Municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. No caso específico do estado de Mato Grosso, por já haver uma política pública estadual para a alfabetização em desenvolvimento, o Programa Alfabetiza MT, o governo de MT, realizou adesão ao CNCA apenas para as turmas de Educação Infantil (04 e 05 anos) através do projeto LEEI-MT.

Partindo desse pressuposto, a discussão e desenvolvimento desta pesquisa, perpassa por essas considerações, uma vez que tem como objetivo analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articuladas ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer do ano de 2024 no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada, dos referidos programas, no município de Mirassol d'Oeste.

As últimas políticas públicas ofertadas para a alfabetização como o PNAIC em âmbito nacional e o Alfabetiza MT em âmbito estadual, nos remete à importância destas para a educação e especificamente para a consolidação do processo de alfabetização. Assim questionamos: Como se deu, a formação continuada, ofertada por meio do CNCA, em Mirassol D'Oeste/MT, articulada ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer do ano de 2024? Ela viabilizou aos professores participantes a ampliação da fundamentação teórica, articulada a práticas docentes dialógicas e humanizadas, em consideração ao pleno desenvolvimento das crianças dentro da faixa etária da Educação Infantil?

Essas são as indagações que levantamos ao nos depararmos com as fragilidades da formação docente de modo geral. Não é raro encontrarmos professores inseguros frente a diversidade de concepções/métodos e/ou possibilidades de trabalho a partir de correntes teóricas, as quais muitas vezes não são compreendidas em sua essência, o que pode nos levar a certos equívocos metodológicos.

Nesse sentido, a busca pela compreensão de como as políticas públicas para a formação de professores se constituem, como estas são implementadas, quais objetivos são almejados e principalmente como os professores são qualificados, ou capacitados nas formações que recebem por meio destas políticas, é que justificamos a intenção deste trabalho. A pesquisa trata da formação continuada ofertada pela mais nova política pública de alfabetização, implementada em âmbito nacional, intitulada "Compromisso Nacional Criança

Alfabetizada, especificamente no Município de Mirassol D'Oeste, quanto a oferta de formação continuada, que aconteceu por meio do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), concernente às professoras da Educação Infantil (4 e 5 anos), as quais foram alcançadas pela referida política pública.

5.2 Caminhos percorridos: do levantamento documental a pesquisa empírica

Em um primeiro momento, realizamos um levantamento histórico das principais políticas públicas para alfabetização desenvolvidas a partir do ano de 2013, como o PNAIC, chegando na mais nova política do MEC o "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA).

Para delimitar nosso campo investigativo acerca do CNCA, abordamos o município de Mirassol D'Oeste, com vistas a uma análise e compreensão de como as professoras do referido município, participam e concebem as estratégias de formação continuada ofertadas pelo mesmo, a partir do projeto LEEI-MT (Leitura e Escrita na Educação Infantil).

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa se faz presente em todos os aspectos da vida moderna, como na evolução da área da agricultura e saúde por exemplo. Com a educação não seria diferente. O processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto educacional e escolar necessita ser amplamente pesquisado.

Demo (2006), nos leva à reflexão acerca da práxis necessária do professor, desse movimento de pesquisar para aprender e uma vez aprendido, ensinar. Assim, a pesquisa em educação não deve apenas mostrar algo, mas contribuir para a dialética que antecede a mudança necessária. Para o autor "[...] quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar" (Demo, 2006, p. 14).

Considerando que a pesquisa se fundamenta em uma perspectiva qualitativa e interpretativista, intentamos compreender qualitativamente o processo de implementação e desenvolvimento da formação continuada ofertada aos professores participantes do LEEI MT, vinculado às ações do CNCA.

Seguimos as concepções de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), para quem o paradigma interpretativista surgiu como uma alternativa ao positivismo. Segundo a autora, "[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes". Entendemos, portanto, que a abordagem qualitativa é a indicada para a referida pesquisa, que busca compreender aspectos que permeiam e influenciam a formação continuada dos professores, tornando-a significativa ou não.

Como conceituam Lüdke e André (1986, p. 11), a abordagem qualitativa, tem o "[...] ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Com esta compreensão, levantamos informações qualitativas acerca do processo de implementação das ações do CNCA no município de Mirassol D'Oeste. Almejamos analisar os desdobramentos das ações de formação continuada do Programa LEEI, junto às professoras da Educação Infantil (05 anos/pré-II), participantes da formação, buscando evidenciar "quais" foram os conhecimentos relevantes e significativos para o trabalho efetivo das professoras em sala de aula.

Assim, inserimos o projeto para apreciação e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), aprovado na data de 14/10/2024, sob parecer de nº 7.157.177. De posse da autorização do CEP, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Mirassol D'Oeste e solicitamos autorização para realizar a pesquisa no Centro de Educação Infantil (CEI), elencado para a realização da mesma.

Posteriormente, já no ano de 2025, no dia 16 de abril, contactamos as professoras da Educação Infantil que estiveram à frente das turmas de 05 anos em 2024 e participaram do LEEI-MT, convidando-as a participar da pesquisa. Dessa feita, as quatro professoras aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O próximo passo do caminho metodológico, foi a elaboração e envio do questionário às professoras via *Google Forms*, com o objetivo de levantamento do perfil das mesmas.

O questionário apresentou perguntas objetivas, onde foram apresentadas alternativas a partir de critérios, que segundo os principais teóricos da alfabetização, seriam relevantes para a abordagem da pesquisa. A técnica do questionário em pesquisa educacional, tem se mostrado adequada para coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo, mostrando-se enquanto instrumento de pesquisa de grande viabilidade e pertinência para o levantamento de questões de cunho empírico, opiniões, percepções e posicionamentos dos sujeitos pesquisados.

Segundo Gil (2008, p. 140) a construção do questionário permite "[...] traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas", cujas respostas deverão descrever as características da população pesquisada. Nesse sentido, o questionário encaminhado as professoras via e-mail, por meio do formulário *google forms*, permitiu levantar o perfil das participantes da pesquisa, considerado fundamental para alcançar os objetivos da mesma. O formulário, encaminhado as professoras no mês de fevereiro de 2025, foi respondido e devolvido no período compreendido entre fevereiro e março de 2025. Na elaboração do formulário foram incluídos os seguintes questionamentos: 1. Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino; 2. Faixa etária (idade em anos): ( ) Até 28 ( ) 28 a 35 ( ) 35 a 45; 3. Formação: (

) Graduação: ( )Pós- graduação; 4. Atua na Educação há quanto tempo? E na docência?; 5. Já foi professor alfabetizador? Por quanto tempo?; 6. Há quanto tempo está como professora da Educação Infantil?; 7. É efetivo ou interino? Há quanto tempo?

Marconi e Lakatos (1999), sugerem o planejamento da pesquisa em três etapas, a saber: preparação da pesquisa; fases da pesquisa; e execução da pesquisa. Cada etapa constitui um momento distinto da mesma. Entendemos a importância deste caminho a ser percorrido, nesse sentido realizamos cada etapa com dedicação, atenção e cuidado pertinentes a cada uma. Desde o momento de preparação, onde buscamos especificar os objetivos, selecionar métodos e técnicas, até a posterior coleta e geração de informações, para então finalmente realizarmos a análise qualitativa.

Além do levantamento dos perfis das quatro (4) professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de 05 anos/Pré II, a partir do encaminhamento via e-mail do questionário elaborado no formulário *google forms*, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com objetivo de levantar os desdobramentos da formação continuada ofertada por meio do CNCA e LEEI-MT, a partir da concepção/compreensão das professoras participantes. Tais entrevistas foram concedidas no mês de junho de 2025, por meio de agendamentos prévios, as entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008 p. 101) “tanto nos questionários respondidos quanto nas entrevistas, os professores manifestam entender as atividades em grupo como estratégias eficientes para o trabalho com textos”, ou seja, a autora, ao relatar uma experiência de pesquisa utilizando as técnicas de questionário e entrevista, argumenta que as mesmas possibilitam ao pesquisador, contornos e definições claras a respeito do tipo de problema que é possível investigar, como é possível fazê-lo, qual tipo de raciocínio envolvido, qual a postura adotada pelo pesquisador e, finalmente, que tipo de conhecimento pode ser obtido nas falas dos entrevistados.

Gil (2008, p. 128), define a “[...] entrevista como a técnica de coleta de dados em que o investigador se apresenta frente ao investigado, lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. O referido autor afirma ainda que a entrevista é uma das técnicas de geração de informações mais utilizadas por psicólogos, sociólogos e pedagogos, pois permite a compreensão do que as pessoas “[...] sabem, creem, esperam, sentem ou desejem, pretendem fazer, fazem ou fizeram” (Gil, 2008, p. 128), bem como suas explicações ou razões acerca dos assuntos questionados.

Assim, a entrevista possibilitou a geração de informações importantes, acerca dos desdobramentos e conhecimentos que a formação continuada ofertada por meio do Projeto LEEI, no âmbito do CNCA, propiciaram às professoras.

É comum que pesquisas alinhadas ao paradigma qualitativo, como no nosso caso, se utilizem da entrevista como instrumento de cunho científico, pois este instrumento de geração de informações, permite ao pesquisador uma análise quanto às formas humanas de agir, pensar e sentir determinado fato a ser pesquisado, no caso aqui, a formação continuada ofertada às professoras vinculadas aos Programas LEEI-MT e CNCA.

Por se tratar de um fenômeno complexo e subjetivo a ser pesquisado, buscaremos considerar a imprevisibilidade vinculada a este contexto entendendo que não há hipóteses prévias assertivas e únicas. Pesquisas de abordagem qualitativa são pesquisas de caráter exploratório e geralmente são guiadas por questões abertas que refutam a busca por respostas afirmativas ou negativas quanto aos pressupostos concebidos pelas professoras entrevistadas.

Por isso, não intentamos expectativas e pontos de vistas únicos e acabados. De posse dessa compreensão, o roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com os seguintes questionamentos: 1. Como você definiria Formação Continuada? 2. Descreva como acontece a formação continuada ofertada pelo LEEI -MT? 3. A partir de suas vivências práticas, o que você considerou significativo na formação ofertada no âmbito do Projeto LEEI-MT? 4. Na sua concepção, a proposta do LEEI-MT, incentiva ou defende o início do processo de alfabetização na educação infantil. Por favor exemplifique. 5. Teria alguma sugestão de melhorias para as estratégias de formação de professores dentro do Projeto LEEI-MT?

Acreditamos que é neste movimento histórico e cultural, que a pesquisa qualitativa nos oportuniza encontrar a essência da pesquisa em educação, pois neste movimento, estamos constantemente avançando nas nossas concepções de práticas pedagógicas mais ou menos adequadas de acordo com a realidade que nos encontramos inseridos, é nesse movimento que a ciência educacional se constitui e avança sempre em busca de melhores e maiores horizontes pedagógicos.

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa teve seu cunho social, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008), esta baseia-se na análise interpretativa das informações geradas com as entrevistas realizadas. Por sua vez, a sistematização descritiva das informações geradas e a análise interpretativista, se encontra com o caráter qualitativo da referida pesquisa. Desta feita, todas as informações geradas foram analisadas de forma interpretativista, como recomenda Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), quando se trata de pesquisas realizadas em espaços escolares e educacionais. Segundo a autora, pesquisadores que se “[...] voltam para a análise da eficiência

do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo que no produto", ou seja, buscam perspectivas desses atores.

Nesse sentido, a autora sugere alguns questionamentos que podem orientar a sistematização das informações geradas, por exemplo:

> O que está acontecendo aqui? O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? Como essas ações que têm lugar em um microcosmo [...] se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41).

Ainda quanto a análise de informações a partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativista em pesquisas voltadas para a educação, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58-59) aborda o pressuposto da reflexividade, isto é, "[...] aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa". Dessa forma, o pesquisador não é um relator passivo, mas sim um agente ativo em sua ação investigativa.

Vale ressaltar ainda que todo o trabalho de análise das informações geradas por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas, partiram da técnica de indução analítica, a qual Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), afirma ser o processo de conversão das fontes documentais em dados. Por meio da indução analítica, "[...] o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções", buscando fazer correlações, apresentando itens dos dados elencados que possuem significância para confirmação ou não das asserções.

5.3 *Lócus* da pesquisa: o Estado de Mato Grosso, o município de Mirassol D'Oeste, o Centro de Educação Infantil (CEI) e as professoras

Buscando situar o leitor sobre o local de desenvolvimento da pesquisa e suas especificidades, elaboramos essa subseção com objetivo de descrever as informações relevantes sobre o Estado de Mato Grosso, o município de Mirassol D'Oeste, o Centro de Educação Infantil delimitado para a pesquisa de campo, bem como o perfil das professoras participantes.

5.3.1 O Estado de Mato Grosso

Segundo dados do IBGE, Mato Grosso dentre os 27 estados brasileiros, ocupa a 15º posição como estado de maior economia do país, no entanto, dados mais atualizados indicam que esta posição subiu para 12º conforme estatística do IBGE de 2020.[20]

[20] Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/economia/mato-grosso-estado-mais-cresce-pais-triplo-media-nacional/. Acesso em: 10 mar. 2025.

Mato Grosso possui extensão territorial de 903.208,362 Km2, deste total apenas 1.244,20 Km2 são de área urbanizada. Possui 141 municípios e está sob o comando do governador Mauro Mendes Ferreira o qual encontra-se em seu segundo mandato 2023/2026. Segundo senso de 2022, apresenta população de 3.658.659 pessoas e estimativa em 2024 de 3.836.399 de pessoas. Trata-se de um estado grande e rico, onde o agronegócio predomina como principal atividade econômica. Diante destas informações, parece-nos claro que o poder econômico se encontra nas mãos de um grupo privilegiado.

A capital Cuiabá está sob o comando do prefeito eleito em 2024, Abilio Jacques Brunini Moumer, sua população segundo censo de 2022 era de 650.877 pessoas com estimativa para 2024 de 682.932 pessoas. Quanto a economia de Cuiabá, segundo dados do IBGE cidades, em 2021, apresentava PIB per capita de R$ 47.700,88. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 73 de 141 entre os municípios do estado e na 1.044 de 5.570 entre todos os municípios.

Segundo dados do IBGE, o IDEB do Estado de Mato Grosso em 2023 nos anos iniciais, era de 5,8 e nos anos finais de 4,8, ocupando o *ranking* de 9º lugar comparado aos demais Estados da União. Ainda falando de educação, o governo Mauro Mendes vem divulgando o projeto *Educa Mais 10 anos*, com objetivo de elevar a qualidade do ensino do estado. "O projeto Educa Mais 10 Anos é um programa do Governo de Mato Grosso que visa melhorar a educação pública do estado. O projeto inclui ações como a melhoria da infraestrutura das escolas, investimentos em tecnologia e conectividade, e programas de alfabetização".[21] Por meio do Decreto Estadual nº 723/2020, partir do ano de 2021, teve início em Mato Grosso o processo de redimensionamento das redes públicas municipais e estaduais, o qual delimita às redes municipais a responsabilidade pela oferta das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e ao Estado a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse sentido, o Estado assume também a responsabilidade de apoiar os municípios nesse compromisso, principalmente no que tange a municípios com maior fragilidade econômica, este apoio se dá por meio do Regime de Colaboração entre Estado e Municípios.

No entanto, muitas críticas vêm sendo tecidas ao governo quanto à educação, a qual achamos pertinente abordar, uma vez que escolas vêm sendo fechadas e muitas sendo

[21] Disponível em: https://www.google.com/search?q=projetoMauro+Mendes+para+educa%C3%A7%C3%A3o+de+mt+educa+mais+10+anos&rlz=1C1CHZN_ptBRBR950BR950&oq=projetoMauro+Mendes+para+educa%C3%A7%C3%A3o+de+mt+educa+mais+10+anos&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABbiiBNIBCjI2MDM0ajBqMTWoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 10 mar. 2025.

implementadas sob o regime cívico militar, o qual segundo as críticas, vêm corroborando com a desvalorização dos servidores da educação, pois oportuniza militares adentrarem aos espaços escolares ganhando salários superiores aos dos profissionais da educação.

O projeto *Educa Mais 10 anos*, vem recebendo críticas, principalmente da classe trabalhadora da educação de Mato Grosso, sob alegação de que a atual política educacional de Mato Grosso, encontra-se voltada para a meritocracia, ocasionando concorrência entre as instituições de ensino da rede estadual, onde a instituição com maior índice nas avaliações, seus profissionais recebem um maior valor de Gratificação por Rendimento GR (incentivo criado pelo governo em detrimento do real aumento de salário).[22]

Segundo as abordagens de Lima (2024), mesmo entre os municípios, a política meritocrática foi imposta, pois o governo condicionou o valor de ICMS recebidos do Estado por cada município, aos índices de resultados das avaliações do Programa Avalia MT, que por meio do termo de cooperação técnica, os municípios foram obrigados a aderir. Tal adesão inclui também a formação do Alfabetiza MT aos professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes municipais cooperadas. Para além da situação de imposição da meritocracia, destacamos também como alvo de críticas ao atual governo do estado de Mato Grosso, o ensino baseado unicamente na obtenção de resultados, a perda da autonomia docente pois, os professores são obrigados a trabalhar o material didático adquirido de Sistemas Apostilados de Ensino, os SAE's, o uso de plataformas digitais para formação continuada dos professores, os quais alegam que em pouco ou nada contribuem efetivamente com sua formação e atualização necessárias para atuação em sala de aula.

Achamos pertinente contextualizar esta realidade da educação no Estado de Mato Grosso de modo geral, uma vez que a implementação das políticas públicas permeia todo o contexto de nossa pesquisa.

5.3.2 O município de Mirassol d'Oeste, o Centro de Educação Infantil e as atoras selecionadas para a pesquisa

O município de Mirassol D'Oeste está localizado a 294 km da capital Cuiabá e possui 26.785 habitantes segundo o Censo de 2022 com estimativa em 2024 de 27.511 habitantes,

[22] Decreto nº 984, de 27 de agosto de 2024, disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-984-2024mato-grosso-regulamenta-a-gratificacao-anualporeficienciaeresultadorelativoaoanode2024dosprofissionais-da-educacao-basica-e-dos-demais-servidores-lotados-na-secretaria-de-estado-de-educacao-nos-termos-dos-arts5-e-8-da-lei-complementar-n-756-de-14-de-fevereiro-de-2023. Acesso em: 20 jul. 2025.

ocupando o 27º lugar no ranking populacional entre os 141 municípios do Estado[23]. Atualmente encontra-se sob o comando do prefeito Hector Alvarez Bezerra, reeleito em 2024 para seu segundo mandato. Segundo dados do IBGE, em 2021, o PIB per capita do município era de R$ 29.702,61. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 108 dos 141 municípios do estado.

Quanto a educação do município, atualmente responde pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Lazer e Cultura, a Prof.ª Rosana de Cássia Botelho de Carvalho e como Orientadora Pedagógica da Educação do município a Prof.ª Maria Aparecida Perez Toló. Quanto às taxas de escolarização, de crianças entre 6 e 14 anos de idade, segundo dados do IBGE, em 2010 era de 96,6%, ocupando a posição 83 de 141 na comparação com os demais municípios. O IDEB do município de 2023 para os anos iniciais é de 6,0 e de 5,0 para os anos finais.

Em 2023, o município aderiu ao regime de Cooperação entre Estado e Municípios, vindo assim a assumir todas as etapas, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A Escola Benedito Cesáreo da Cruz, até então pertencente a rede estadual, fora cedida para o município conforme acordado entre os poderes estadual e municipal. Atualmente o município atende às etapas da Educação Infantil Creche (0 a 3 anos) por meio de dois Centro de Educação Infantil- CEI, atende às crianças de 4 e 5 anos por meio de um único CEI que atende exclusivamente tais turmas. No Distrito de Sonho Azul, o município atende ambas as etapas (Creche e Educação Infantil) em um único CEI. Ainda conta com mais quatro escolas de Ensino Fundamental, que ofertam algumas turmas, abrangendo crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, sendo três urbanas e uma do campo.[24]

Nosso trabalho tem como foco de pesquisa a política pública de âmbito nacional intitulada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no Estado de MT. Vale ressaltar que, por já haver uma política de âmbito estadual voltada especificamente para as turmas de alfabetização, que é o Programa Alfabetiza MT, a adesão ao CNCA em Mato Grosso, se deu apenas com as turmas de Educação Infantil que atende crianças de 04 e 05 anos completos, e 06 anos de idade, a completar até a data de corte de matrícula que é 31 de março, segundo a LDB 9394/96 e a Resolução CEB nº 6/2010. As ações de formação continuada do CNCA, ofertadas as professoras destas turmas, aconteceram articuladas ao Projeto LEEI MT (Leitura e Escrita na Educação Infantil).

---

[23] Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/mirassol-doeste/panorama. Acesso em: 20 jul. 2025.

[24] Fonte: Sistema Betha Cloud

Desse modo, elencamos como critérios de inclusão da pesquisa, a seleção de apenas uma escola da rede municipal de Mirassol D'Oeste, pois a mesma atende exclusivamente as turmas alvo do Projeto LEEI-MT (04 e 05 anos). Entendemos que esse critério nos auxiliará na compreensão das concepções das professoras pesquisadas acerca da formação continuada ofertada, uma vez que as mesmas desenvolvem e vivenciam suas práticas pedagógicas em um ambiente escolar específico de Educação Infantil.

O referido Centro de Educação Infantil (CEI), lócus da pesquisa, encontra-se localizado em um bairro periférico do município, bairro este, já preconceituado como um local de alta vulnerabilidade social. O CEI atende 146 crianças, sendo deste total 68 com idade de 04 anos e 78 com idade de 05 anos. As crianças são atendidas em ambos os períodos (matutino e vespertino), dividindo-se em 04 turmas por período (duas turmas de 04 anos e duas turmas 05 anos), totalizando 08 turmas ao total. O corpo docente é composto por cinco (05) professoras efetivas, entre elas estão as professoras em cargo de gestão (direção e coordenação), e mais seis (06) professoras interinas. O CEI dispõe também de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento às crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEDE), por meio do atendimento de uma pedagoga pós-graduada em psicopedagogia.[25]

Neste contexto, contribuíram com a pesquisa quatro (04) professoras que trabalham com o Pré II, (crianças de 05 anos completos ou 06 anos a completar até a data de corte de 31 de março, segundo LDB 9394/96 e a Resolução CEB nº 6/2010), pois entendemos ser uma faixa etária de transição para o Ensino Fundamental e que, requer portanto, um trabalho mais específico quanto às concepções de se oportunizar vivências significativas de leitura e escrita na Educação Infantil, que é o foco principal do projeto LEEI-MT, vinculado ao CNCA.

Entendemos que em toda pesquisa que abrange os campos social e educacional, corre-se o risco de certos enfrentamentos junto aos atores envolvidos. Desta feita, a postura ética, respeitosa e de total compromisso da pesquisadora, demonstrou confiabilidade e seriedade quanto ao trabalho desenvolvido que contou com a colaboração voluntária das professoras. A próxima seção descreve as informações geradas por meio de questionário e de entrevistas semiestruturadas realizadas junto às professoras selecionadas para a pesquisa.

[25] Fonte: Sistema Betha.Cloud

6 AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ II E A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELO LEEI-MT, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo descrever e analisar os dados obtidos por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras que contribuíram com a pesquisa. Estas, participaram da formação ofertada pelo Projeto LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste no ano de 2024.

A seção está organizada em duas subseções. Na subseção 6.1 trazemos o perfil das professoras que contribuíram com a pesquisa, suas caracterizações e particularidades acadêmicas, como formação e tempo de atuação na docência. Na subseção 6.2 apresentamos a descrição e análise das respostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro professoras, acerca das concepções das mesmas quanto a realização da formação continuada ofertada pelo LEEI- MT no município de Mirassol d'Oeste.

6.1 O perfil das professoras que atuavam no Centro de Educação Infantil, turmas de Pré II, no ano de 2024

Esta subseção tem por objetivo, apresentar ao leitor a caracterização das professoras que contribuíram com pesquisa. Trata-se de quatro (04) professoras da Educação Infantil, que estiveram à frente de turmas de crianças de 05 anos (pré II) no ano de 2024, em um Centro de Educação Infantil no município de Mirassol D'Oeste e que participaram da Formação Continuada, ofertada pelo Projeto LEEI-MT no referido município.

As informações foram obtidas mediante questionário enviado às mesmas por meio do aplicativo *Google Forms*. As professoras foram identificadas por pseudônimos escolhidos pelas mesmas, a saber: *Florzinha, Lindinha, Docinho e Poderosa.* O questionário contemplou questões quanto à idade, formação, tempo na educação, tempo de atuação na alfabetização e na Educação Infantil, além da situação funcional das mesmas.

Quadro 7: O perfil das Professoras Entrevistadas

Identificação	Idade	Formação	Tempo na educação	Tempo de atuação na alfabetização	Tempo de atuação na educação infantil	Situação Funcional
Profª Florzinha	Até 28 anos	Graduação	06 anos, porém, em docência, apenas 01 ano	Nunca atuou	01 ano	Interina
Profª Lindinha	28 a 30 anos	Pós Graduação em Alfabetização e Letramento	08 anos	Nunca atuou	05 anos	Efetiva
Profª Docinho	28 a 30 anos	Pós Graduação em Alfabetização e Letramento	06 anos	01 ano	04 anos	Interina
Profª Poderosa	35 a 45 anos	Pós graduação em Educação Infantil com ênfase em Inclusão	15 anos	04 anos	03 anos	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas pelas professoras por meio do questionário enviado pelo aplicativo *google forms* em fevereiro de 2025.

A partir das informações dispostas no quadro nº 7, identifica-se a média de idade entre 28 e 45 anos, demonstrando se tratar de professoras jovens com média de 06 a 15 anos de experiência docente.

A formação inicial das professoras é de nível superior em Licenciatura Plena em Pedagogia. Três das quatro professoras apresentam pós graduação a nível de Especialização *Latu Sensu*. As professoras Docinho e Lindinha possuem pós-graduação em Alfabetização e Letramento, já a professora Poderosa possui pós-graduação em Educação Infantil com ênfase em Inclusão.

Ainda sobre tempo de atuação na educação e a formação das professoras, destacamos como iniciante a professora Florzinha, que apesar de já estar atuando na educação há seis anos, cinco deles foram como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), e como professora está há apenas um ano. Esta professora encontra-se, segundo Nóvoa (1992), se firmando na profissão, pois não se torna professor a partir da obtenção de um diploma, e sim por meio de um processo longo e complexo que envolve dimensões sociais, pessoais e institucionais.

Quanto à atuação específica em turmas de alfabetização, as professoras Florzinha e Lindinha sinalizaram nunca haverem tido tal experiência, a professora Docinho relatou a experiência de um ano e apenas a professora Poderosa, apresenta uma experiência mais significativa de quatro anos atuando em turmas de alfabetização. Nóvoa (1992), destaca a necessidade de no mínimo seis anos de atuação docente para se conceber professor, estabelecendo, portanto, a necessidade de uma certa maturação profissional.

Neste sentido, o tempo de atuação das referidas professoras denotam que a maioria delas ainda estão se concebendo profissionais docentes. Em relação ao reconhecimento destas

enquanto alfabetizadoras, a situação é ainda mais complexa, pois estão iniciando uma caminhada nesta área. Todavia, todas as professoras já atuaram na Educação Infantil, com exceção da professora Florzinha, que está em seu primeiro ano de atuação docente.

Analisando mais criteriosamente a formação das professoras, podemos elencar o caso da professora Docinho, onde mesmo com a situação funcional de professora interina, buscou investir em sua formação, dando continuidade aos estudos. Isso evidencia o que Nóvoa (1992 p. 17) argumenta ao afirmar que “ser professor é estar em constante formação”.

A professora Lindinha, mesmo possuindo pós-graduação em Alfabetização e Letramento, nunca atuou em turmas de Alfabetização, tal fato pode reforçar as situações elencadas no início deste trabalho, onde se observa uma certa preocupação das professoras em atribuir nas turmas de Alfabetização. Vale ressaltar que a atribuição de aulas é pautada em critérios específicos como classificação por contagem de pontos e oferta de vagas, no entanto, muitas argumentam não se sentirem preparadas adequadamente para assumir tais turmas. Nesse sentido, segundo Imbernón (2010, p. 16), “[...] é na prática e na formação continuada que o professor se constrói e reconstrói”. Ou seja, é no fazer e no experenciar docente que nos constituímos professores e nesse sentido a formação continuada é tão imprescindível quanto a formação inicial.

Em contrapartida, em se tratando da experiência docente específica em turma de Educação Infantil, todas possuem em média de um a cinco anos. Esse dado evidencia mais uma vez que as mesmas se encontram, segundo Nóvoa (1992) em processo de constituírem-se docentes da Educação Infantil.

Outro ponto muito interessante de se abordar, refere-se à situação funcional das mesmas. Há uma divisão de cinquenta por cento entre interinas e efetivas, duas delas em cada situação. Isso confirma o que Ciavatta (2009, p. 44) evidencia ao afirmar que "[...] a precarização do trabalho docente está diretamente relacionada à flexibilização dos vínculos empregatícios e à falta de concursos públicos, substituídos por contratos temporários e instáveis." Diante desta realidade, muitos professores ainda trabalham sem as garantias de estabilidade, o que implica diretamente na falta de valorização e vulnerabilidade profissional, uma vez que este não possui garantias de que vá conseguir aula no ano seguinte, o que compromete uma carreira consolidada, que possa proporcionar a este profissional o desenvolvimento adequado em conformidade com o perfil que mais lhe condiz no momento da atribuição de aulas por exemplo.

Todavia, Saviani (2007), é claro ao destacar que esse não é um problema atual, ao contrário, é constante na história da educação brasileira, o que fomenta a fragilidade que os

profissionais da educação enfrentam na consolidação de suas carreiras. Nesse sentido, Frigotto (1995, p. 86), sinalizava uma espécie de ataque à carreira docente por meio de políticas embasadas no neoliberalismo, as quais não incentivam a carreira por meio de concursos públicos, priorizam contratos temporários e contribuem assim para a precarização da profissão docente. Segundo o autor, "[...] as reformas neoliberais têm contribuído para a deterioração da carreira docente, intensificando a instabilidade no trabalho e comprometendo a constituição de um projeto profissional sólido".

A partir da análise do perfil das professoras entrevistadas, na próxima subseção descrevemos e analisamos, de forma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), as contribuições das professoras entrevistadas, com vistas a compreender como se deu o processo de implementação das ações de formação continuada do Projeto LEEI-MT. As descrições foram realizadas por meio de cinco categorias surgidas a partir do conteúdo das questões abordadas nas entrevistas semiestruturadas. Entendemos que a análise a partir das respostas das professoras, organizadas em categorias, corrobora com a abordagem interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008), e pode valorizar o entendimento do leitor.

6.2 Concepção das professoras acerca da formação continuada ofertada pelo LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste: as entrevistas e a análise interpretativista

Nesta subseção, apresentamos e analisamos as entrevistas concedidas pelas professoras que contribuíram com a pesquisa, quanto a concepção das mesmas acerca da formação continuada ofertada pelo Projeto LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste. A partir do enredo das entrevistas, elencamos cinco categorias de análise, são elas: **Formação Continuada: ampliando conceitos. O que é, para que serve?; A formação continuada do LEEI – MT no município de Mirassol d'Oeste e suas especificidades; Prática docente e LEEI: Vivências significativas; Alfabetização na Educação Infantil: Certo ou Errado? Uma questão que requer esclarecimentos; Políticas públicas de formação continuada para docência: em que podemos melhorar?**

As categorias de análise foram interpretadas e fundamentadas teoricamente por meio de autores que discutem a formação continuada, as políticas públicas e as especificidades das etapas da Educação Infantil e do processo de alfabetização, estes nos auxiliaram na interpretação e problematização das informações geradas.

As entrevistas aconteceram no mês de junho de 2025, foram concedidas pessoalmente, de modo individual, mediante pré-agendamento com as professoras. Foi realizado um primeiro

contato por meio de visita à unidade escolar, onde na oportunidade foi apresentado à gestão, o termo de autorização para realização da pesquisa, solicitado previamente à Secretaria Municipal de Educação do Município (SME).

Ao chegar no CEI fui muito bem recebida, apresentei-me à gestão e às professoras. Conversei com as mesmas, apresentei o projeto de pesquisa e as convidei para participar. A partir do aceite, as mesmas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e na oportunidade, também já agendamos as entrevistas.

6.2.1 Formação Continuada: ampliando conceitos. O que é, para que serve?

Nesta categoria de análise, trazemos os conceitos de formação continuada concebidos pelas professoras entrevistadas. Ao longo do desenvolvimento dos estudos teóricos, concluímos que a formação continuada, como o próprio nome sugere, é uma formação complementar à formação inicial a qual deve ser contínua, uma vez que a educação se encontra em constante movimento.

Imbernón (2011), aborda com muita propriedade a importância da formação continuada enquanto desenvolvimento do profissional docente, salientando que a mesma só poderá ser legitimada se verdadeiramente contribuir com o professor no âmbito do seu trabalho. Para o autor:

> [...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (Imbernón, 2011 p. 47).

Para além de Imbernón, temos outros importantes autores que discutem a formação permanente e continuada de professores e a sua importância, a exemplo de Nóvoa (2017), e Tardif (2013) considerados na seção dois deste trabalho.

Ainda quanto a formação docente, Boniek e Schudo (2025) sinalizam como desafio na formação docente, a priorização de modelos técnicos e normativos em detrimento da complexidade existente no ato de educar, ainda mais se tratando de docentes atuantes na Educação Infantil, a qual caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica e que apresenta especificidades inerentes ao seu público-alvo. Segundo os autores:

> Outro desafio reside na formação docente, que frequentemente permanece atrelada a modelos técnicos e normativos distantes da complexidade que envolve o ato de educar. Muitos educadores, infelizmente, não tiveram a oportunidade de desenvolver,

> durante sua formação, as ferramentas necessárias para exercitar a arte da escuta sensível, o diálogo que constrói pontes e a valorização da subjetividade como eixo central da prática pedagógica (Boniek e Schudo, 2025, p. 137).

De posse dessa compreensão, iniciamos a entrevista questionando sobre o conceito de formação continuada. As quatro professoras demonstraram possuir conceitos semelhantes quanto à formação continuada. De modo geral, todas afirmaram tratar-se de cursos de capacitação e atualização, destacaram que os processos educacionais estão em constantes transformações. Contudo, pontuaram se tratar de formações geralmente conduzidas por uma formadora que vai dizer a elas o que se deve trabalhar em sala de aula, além de apontarem a importância desse momento para aprofundamento de conhecimentos e trocas de experiências.

Nesse sentido, destacamos os excertos das professoras Lindinha e Poderosa quando questionadas sobre o conceito de formação continuada.

> [...] a formação continuada, ela sempre precisa acontecer, até porque, todos os processos seja ele educacional ou não, ele passa por transformações, então uma vez que a gente vai estudar, vai capacitar, a gente precisa dessa formação continuada e quando a gente pensa em continuada é algo contínuo, hoje eu sei algo, mas que eu posso melhorar, eu sei algo, mas que daqui uns dias, anos ele pode modificar, as pesquisas, elas estão aí para nos ajudar, então a gente não pode ficar parado, e a formação continuada voltada para o ambiente escolar é isso. Então, são coisas que nós precisamos aprofundar, conteúdos que nós precisamos rever, conteúdos que nós precisamos analisar, o que talvez deu certo lá atrás, hoje vai dar certo de uma maneira diferente, o nosso público eles também são diferentes. Como que eu posso dizer...A nossa clientela hoje vem de uma geração diferente daquela lá atrás, então quando você faz a sua graduação, a sua formação, é voltada para um público, hoje esse público, ele também já mudou, então é preciso essa formação continuada, não só voltado para educação, mas também em várias outras formações, a gente não pode ficar estagnado, parado, por isso a necessidade da formação continuada. (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

A narrativa da professora Lindinha, traz pontos interessantes de se destacar, por exemplo, para ela a formação continuada é necessária, pois o público que atende (crianças entre quatro e cinco anos de idade), muda constantemente e que muitas vezes o conhecimento adquirido na formação inicial, já não se mostra suficiente para responder a todas as demandas do trabalho docente. Salienta quanto à importância das pesquisas em educação e o impacto que as mesmas podem gerar, inclusive provocando mudanças teóricas e metodológicas no trabalho docente. Apesar de a professora utilizar o termo “clientela” para se referir aos alunos, um termo frequentemente utilizado pela ideologia neoliberal, demonstra uma boa compreensão acerca da concepção que tem sobre formação continuada.

A professora Poderosa destacou em sua concepção de formação continuada, a importância da troca e do trabalho coletivo:

> Formação continuada seria, o correto seria uma atualização do que vem acontecendo na educação, sempre vem leis novas, formas de trabalhar diferentes, então a formação

> continuada cedida pela rede seria isso, uma atualização do nosso trabalho sempre trazendo temas atuais a serem discutidos que de uma forma assim... De forma geral, discutida por todos, onde cada um trazendo suas ideias, suas opiniões a gente pode entrar num consenso e trabalhar de uma forma melhor em sala de aula, sempre nos atualizando, tirando dúvidas, trocando também o conhecimento com o outro, a gente as vezes passa a nossa forma de trabalhar para o outro e aprende a forma dele trabalhar, para a gente né sempre estar inovando, nos atualizando. (Professora Poderosa, entrevista concedida em 13/06/2025).

Ela também concebe a formação continuada enquanto atualização do que possa estar ocorrendo de mudanças na educação, aborda a questão de mudanças de leis e metodologias que intervém diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A professora, como destacamos, salienta ainda que neste momento da formação continuada é importante que aconteçam as discussões entre os pares em busca de consensos que podem auxiliar no trabalho docente como um todo, uma vez que esta troca pode oportunizar inovação e atualização docente.

Os apontamentos da professora Poderosa corroboram com as concepções de Imbernón (2010, p. 17), segundo o autor "A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, sistemático e participativo, que se integra à prática profissional do educador e busca a melhoria da qualidade do ensino".

Nessa mesma vertente de pensamento, podemos relembrar Nóvoa (1992, p. 25) ao afirmar que "Formar-se não é apenas preparar-se para a profissão, mas uma atitude permanente de construção pessoal". Neste sentido, a professora Poderosa ao afirmar que a troca de experiência entre os pares pode interferir na forma dela e do outro trabalhar, válida tal afirmação de Nóvoa. Ademais, Tardif (2014, p. 62) também enfatiza que "A formação continuada deve ser pensada como uma atividade reflexiva sobre a prática, que permite aos professores reelaborarem seus saberes e adaptá-los às novas situações e demandas escolares."

A partir das abordagens das professoras entrevistadas, nos parece ainda mais evidente a importância dos momentos de formação continuada, bem como a importância da implementação de políticas públicas que oportunizem e respeitem as ideias e individualidades características de cada município, escola e faixa etária dos estudantes, de modo a oportunizar formação qualitativa, gerando inovação e aprimoramento dos aprendizados docentes específicos a cada realidade vivenciada. Uma formação meramente técnica e burocrática não contempla as reais necessidades formativas e tampouco oportuniza processos qualitativos de ensino e aprendizagem. Portanto, os programas de formação continuada advindos das políticas públicas para a educação, deveriam garantir as características formativas elencadas pelas professoras.

Neste sentido, o próximo questionamento feito a elas, pautaram-se justamente nas especificidades da oferta da formação continuada por meio do Projeto LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste.

6.2.2 A formação continuada do LEEI – MT no município de Mirassol d'Oeste e suas especificidades

Dando continuidade às entrevistas, as professoras participantes foram indagadas quanto às especificidades da formação continuada, ofertada pelo LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste. Desta feita, todas as professoras afirmaram que os encontros aconteciam às terças-feiras a partir das 17:30h, se encerrando por volta de 20:00h até 20:30h, mais ou menos.

Ao instigá-las um pouco mais acerca da metodologia trabalhada nas formações, as mesmas afirmaram a existência de momentos de estudos teóricos por meio do material fornecido às mesmas em formato PDF (material inicial do Projeto LEEI, elaborado em 2016). Argumentaram também, sobre a abertura de troca de experiências oportunizado pela formadora:

> O LEEI, ele acontecia uma vez na semana, as terças-feiras, normalmente, o horário era das cinco e meia às oito e meia, três horas seguidas de formação, para alguns professores que trabalham no período da tarde por exemplo, saíam da escola e já iam direto para formação, muitos também com duas cadeiras ficavam o dia inteiro e ainda mais a noite na escola, então se tornava um pouco cansativo. O material que foi ofertado em PDF para a gente estar estudando e acompanhando, eram os cadernos que era do material antigo de 2016 mais ou menos, uns viam com o ano dessa época, então assim, ficou um pouco repetitivo por que era um material que a gente já havia estudado em rede, já havia trabalhado, colocado em prática, então meio que a gente durante as formações, a gente recorria à lembrança, ah a gente já trabalhou isso, já fez dessa forma, a gente já fez isso por que realmente a gente já tinha estudado esse material, já tinha estudado numa formação antiga e já tinha trabalhado, então ficou um pouco repetitivo. (Professora Poderosa, entrevista concedida em 13/06/2025).

Nas palavras da professora Poderosa, percebemos alguns pontos importantes para reflexão. O primeiro deles seria o horário noturno e o fato do cansaço das professoras que trabalham dois períodos e ainda em um terceiro período, frequentavam os cursos de formação continuada.

Tardif (2021), ao conceder uma entrevista aos pesquisadores Samuel de Souza Neto e Eliana Ayoub, no dia 15 de maio de 2017, entrevista esta publicada em 2021, argumentou que no Brasil, os professores ainda precisam cumprir vários contratos de trabalho, ministrando aulas em mais de uma escola, esse fato caracteriza um ponto frágil do trabalho docente, onde em busca de melhores remunerações financeiras, muitos docentes assumem duas turmas e jornada tripla de trabalho, com isso ficam sobrecarregados, o que pode intervir negativamente no desenvolvimento do seu trabalho e no aproveitamento da formação ofertada. Tal colocação,

corrobora com Mello (2019), onde a autora destaca que a formação continuada deve ser um potencializador de novas capacidades, porém, é de suma importância que esta considere as reais necessidades formativas do professor, bem como seus atuais desafios do exercício profissional.

Outro ponto frágil que podemos elencar é quanto ao material utilizado na formação ainda ser um material elaborado no ano de 2016, ou seja, não houve uma atualização ou reformulação dos Cadernos Formativos utilizados na formação do LEEI-MT.

As professoras entrevistadas também argumentaram que a metodologia abordada pela formadora municipal do LEEI-MT, oportunizava momentos de explanação do trabalho desenvolvido pelas mesmas, bem como instigava a troca de experiência, uma vez que os encontros aconteciam em rede, onde professoras de Educação Infantil de todas as escolas da rede municipal participavam conjuntamente.

Em continuidade ao questionamento, outra professora respondeu que:

> A formação do LEEI, ela acontecia as terças-feiras, a partir das cinco e meia, dezessete e trinta, onde nós tínhamos uma formadora e ela apresentava para nós alguns *slides*, algumas ideias do que a gente podia trabalhar em sala de aula, ela também contava com a participação nossa também, que muitas vezes ela perguntava como que tá acontecendo, o que você faz em sala de aula de diferente e tal, para poder estar compartilhando. (Professora Florzinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

Na narrativa da professora é possível identificar uma metodologia que busca pelo envolvimento das participantes nas discussões e conteúdos abordados na formação, uma vez que as mesmas eram incentivadas a compartilhar suas práticas de sala de aula, o que caracteriza as trocas de experiências. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 716) afirma que "as políticas públicas de formação docente devem ser fundamentadas em diagnósticos consistentes das necessidades dos professores em serviço e articuladas com os contextos reais de atuação profissional", ou seja, as políticas públicas de formação de professores devem prioritariamente considerar as realidades vivenciadas, os saberes docentes adquiridos e desenvolvidos ao longo do desenvolvimento do trabalho docente e acima de tudo, valorizar efetivamente todas estas questões.

A professora Lindinha, em resposta ao mesmo questionamento, apontou que haviam estudos teóricos, por meio dos quais buscavam articulação junto aos demais colegas com trocas de experiências e práticas pedagógicas

> A formação continuada ofertada pelo LEEI, que é a leitura e a escrita na Educação Infantil, ela era realizada às terças-feiras, o horário era das 17:30 até por volta das 20h, 20:30, e ali eram apresentados vários contextos de teorias, nós discutíamos autores, diferentes práticas que nós conciliávamos junto com os colegas ali que eram apresentadas, práticas que a gente desenvolvia dentro do ambiente escolar, práticas que outros colegas desenvolviam e que compartilhavam. Tudo voltado para diferentes

> contextos, voltados para a leitura e a escrita que poderiam ser trabalhadas, tanto dentro de sala, quanto no ambiente externo da escola. (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

A Professora Lindinha destacou um aspecto importante, que merece atenção, ao afirmar que "A formação continuada ofertada pelo LEEI, que é a leitura e a escrita na educação infantil, "[...]eram apresentados vários contextos de teorias [...] tudo voltado para diferentes contextos, voltados para a leitura e a escrita que poderiam ser trabalhadas, tanto dentro de sala, quanto no ambiente externo da escola."

Nesse ponto, achamos pertinente ressaltar a importância do olhar crítico e reflexivo do professor quanto a quais teorias os programas de formação continuada, principalmente em se tratando de formações específicas, como é o caso do LEEI, direcionado especificamente para professores das turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos), vêm sendo enfatizadas nas formações, uma vez que segundo Kramer (2006 p. 310) "O trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser organizado de modo a respeitar as especificidades da infância [...]". Portanto é de suma importância que seja constantemente reiterado tal fato.

Em busca de um maior aprofundamento quanto a concepção da professora Lindinha acerca da metodologia utilizada na formação do LEEI, a instigamos, buscando questionar se na opinião da mesma, essa troca de experiência influenciou a sua prática em sala de aula. Nesse sentido, a professora argumentou que:

> Foi sim significativo, uma vez que algumas das atividades, das práticas que eram realizadas já vinham acontecendo, mas com o programa se intensificou, como vários outros tipos de leitura e escrita que a gente disponibilizava para os alunos, mesmo eles ainda não tendo domínio da escrita, da leitura, eram ofertados esses momentos que ali para eles, eles poderiam estar também vivenciando a leitura e a escrita mais implícitas, quando a gente trabalhava com trava-línguas, parlendas, poemas, quando a gente trabalhava também música, vários tipos de leituras que eram ofertadas às crianças**.** (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

Novamente a professora reitera a ênfase das formações dadas a aprendizagem da leitura e da escrita "[...] como vários outros tipos de leitura e escrita que a gente disponibilizava para os alunos, [...]". Todavia, segundo Baptista (2010, p. 2), o trabalho específico com a leitura e a escrita, "[...] deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura." Portanto, nessa etapa, a criança tem o direito de interagir de modo a apropriar-se da cultura a qual está inserida, bem como produzi-la por meio do contato direto e acesso diário a literatura infantil, contação de histórias, brincadeiras cantadas, entre outras atividades do universo infantil. Esse trabalho deve contemplar uma concepção mais ampla de

leitura e escrita, a qual nesta faixa etária, não seja necessariamente a apropriação convencional do Sistema de Escrita Alfabética.

Isso posto, Reys (2010), argumenta que na Educação Infantil, ler e escrever pode se apresentar de várias formas, a criança ao rabiscar, pintar, ouvir e recriar histórias, desenvolve habilidades fundamentais que auxiliarão nas aprendizagens posteriores quanto aos processos de leitura e escrita. Segundo a autora:

> Ler e escrever de múltiplas formas (pintando, brincando de fazer de conta, ouvindo, decifrando e inventando histórias fazendo rabiscos) têm sido até então as duas faces da mesma moeda, e as aventuras pelo mundo do simbólico são colocadas em marcha antes do ingresso na alfabetização formal. [...]É quando a criança faz linhas e rabiscos, considerando-os escrituras, e os lê declarando que essas coisas – linhas ou rabiscos – dizem isso ou aquilo. Este ato é crucial porque é o *primeiro desenho da escritura, ou a primeira pintura da voz*, como os antigos a chamavam (Reys, 2010, p. 72-73, grifo próprio).

Ainda quanto ao questionamento sobre como aconteciam os encontros do LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste, outra entrevistada pontuou que:

> Então... era uma vez por semana, com todos da rede da Educação Infantil, se não me engano, e aí a formadora trazia algumas sugestões, me lembro que eram coisas voltadas para contação de histórias, parlendas, trava línguas que era leitura e escrita na Educação Infantil, voltado para esses campos aí, e através de músicas também. (Professora Docinho, entrevista concedida em 04/06/2025).

Observamos mais uma narrativa em que a professora destaca a ênfase das formações na apropriação da leitura e da escrita, ainda na Educação Infantil. "[...] me lembro que eram coisas voltadas para contação de histórias, parlendas, trava línguas que era leitura e escrita na Educação Infantil, [...]". Desse modo, vale ressaltar mais uma vez que este trabalho, nesta etapa da Educação Básica, deve pautar-se nas concepções de apropriação de cultura, interação e ludicidade, conforme preconiza Barbosa e Horn (2008, p. 43), ao destacarem que "não cabe à Educação Infantil assumir o papel de antecipar conteúdos escolares, mas sim de garantir às crianças experiências significativas, de cuidado, interação, ludicidade e cultura".

Buscando igualmente um maior aprofundamento da resposta da professora, a pesquisadora a instigou, perguntando se a mesma teria algo mais a argumentar, dessa feita ela acrescentou que "era mais teórico, através dos *slides*, porém ela também trazia sugestões de livros, algumas didáticas que eram interessantes para gente também, era algo diferenciado que poderia pensar para fazer na sua prática em sala de aula também" (Professora Docinho, entrevista concedida em 04/06/2025).

É pertinente destacarmos a narrativa da professora Docinho, ao passo que ela aponta os estudos teóricos presentes na formação, destaca que a formadora sugeria livros e atividades

didáticas para utilizar em sala de aula, em consideração as especificidades do grupo de professores que atuam nesta etapa da Educação Básica, no município de Mirassol d'Oeste.

Como destaca Zeichner (1992, p.73), "o desenvolvimento profissional deve ser contínuo e vinculado ao contexto escolar, de forma a permitir que o professor reflita criticamente sobre sua prática e promova mudanças significativas". Para tanto, os estudos teóricos devem sustentar as orientações práticas. Assim, entendemos e reafirmamos a importância da formação continuada para o desenvolvimento qualitativo do trabalho docente, permeada por fundamentação teórica articulada a situações práticas.

Isso posto, no próximo subitem, descrevemos e analisamos o questionamento feito às professoras com a intenção de identificar o quê as mesmas consideraram significativo para melhoria de suas práticas em sala de aula a partir das formações do LEEI-MT, ocorridas em 2024.

6.2.3 Prática docente e LEEI: vivências significativas e consequências perigosas

O próximo questionamento feito às professoras, intencionou identificar quais vivências, durante a formação continuada ofertada pelo LEEI/MT, as mesmas consideraram significativas e/ou relevantes para seu trabalho efetivo em sala de aula. Nesse sentido, as professoras Lindinha, Docinho e Florzinha, argumentaram que o conteúdo abordado na formação, de certo modo, não havia contemplado situações, ou habilidades docentes totalmente desconhecidas pelas mesmas. Citaram que as formações se baseavam em resgatar brincadeiras tradicionais, cantigas de roda antigas, parlendas e trava línguas, o que segundo as mesmas, já fazia parte dos conteúdos trabalhados em sala de aula nas turmas de pré-II. Desta forma, afirmaram que houve um certo aprimoramento dos conhecimentos que as mesmas já possuíam, sem acrescentar inovações.

A professora Poderosa por sua vez, salientou que foi produtivo no sentido de oportunizar às professoras um "mergulho" no mundo da leitura junto às crianças, apontou o planejamento do trabalho a partir da proposta de sequências didáticas, o que para ela, foi bem significativo.

> Ah o que foi significativo é que através da proposta da leitura, de estar trabalhando a leitura na sala de aula com as crianças, a gente pôde vivenciar um outro mundo, através do mergulho na leitura, desenvolvemos sequências didáticas, mini projetos, e essas atividades fizeram a gente sair da rotina, muitas vezes fazer uma visita fora do espaço escolar ou trazer algo diferente, um bichinho, um animal para dentro da escola, saindo um pouco da mesmice da rotina de sala de aula, então isso, a proposta que o LEEI trouxe de trabalhar leitura, nos tirou da rotina um pouco. (Professora Poderosa, entrevista concedida em 13/06/2025).

Já outra participante argumentou que:

> Então, o bom é que a gente viu que já estava no caminho certo, era coisas que a gente já vinha fazendo nas nossas aulas, mas também foi, foi bom porque trouxe para nós novas ideias... por exemplo, fazer um planejamento em torno de alguma história lá que ela sugeriu. A partir daquilo ali por exemplo, criar umas rimas, achei legal, ela trouxe essas ideias, a partir de alguma palavra. Então, é como eu disse, sim trouxe muita coisa que a gente já fazia na sala de aula, então, é.... Foi legal, foi bacana. Foi, igual eu falei trouxe novas ideias, mas também já era coisas que a gente já vinha trabalhando. Não foi nada muito novo... (Professora Docinho, entrevista concedida em 04/06/2025).

Na narrativa da professora, chama a atenção o fato de ela reiterar que não teve inovação "Então, é como eu disse, sim trouxe muita coisa que a gente já fazia na sala de aula, [...] Foi, igual eu falei trouxe novas ideias, mas também já era coisas que a gente já vinha trabalhando. Não foi nada muito novo...". Em conformidade com Schön (1992), concebemos que a formação continuada compreendida enquanto processo, permite o desenvolvimento da capacidade docente de reflexão na ação e sobre a ação, utilizando de suas próprias experiências para aprender continuamente.

A professora Lindinha salientou sentir falta de algumas atividades práticas, ou seja, como pôr em prática efetivamente o trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que segundo ela, as professoras já oportunizavam o contato das crianças com a leitura.

> É, todos os contextos, os conteúdos que foram apresentados na nossa formação, eles já faziam parte um pouco da rotina nossa, das metodologias de trabalho que eram desenvolvidas dentro da escola, então o LEEI, **essa leitura e escrita na educação infantil,** ele aprimorou um pouquinho mais sobre as práticas que estavam sendo desenvolvidas, as práticas pedagógicas, porém, não foi assim tão inovador, uma vez que nós professoras já trabalhamos com a leitura, seja a leitura deleite, sejam essas leituras de diferentes gêneros textuais, apresentando à criança, mesmo ela ainda não sendo alfabetizada, que ela pode ali fazer uma leitura, a leitura visual, a linguagem musical, então assim, para mim professora, percebi que faltou um pouquinho mais do que pôr em prática, porque já estava sendo ofertado diferentes tipos de leitura, mas assim, são coisas que a gente já vem desenvolvendo dentro da nossa prática pedagógica. (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025, grifo nosso).

A narrativa de mais uma professora, reitera a ausência de inovação de práticas pedagógicas, destacando que as práticas abordadas na formação, de certo modo, já eram realizadas em sala de aula pelas mesmas, como também reitera a ênfase da formação recaída sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, as narrativas não destacaram, até aqui, que as formações orientavam sobre os cuidados que as professoras deveriam ter ao trabalhar práticas de alfabetização na Educação Infantil. Nesse sentido, destacamos Oliveira (2013 p. 38) a qual compreende a instituição de Educação Infantil enquanto "[...] agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico[...]", ou seja, neste momento o mais importante enquanto formação para os

professores e para as crianças, não necessariamente devem se pautar no processo de alfabetização, mas sim, em um processo de desenvolvimento pleno e integral de modo a garantir os direitos de conviver, experenciar, questionar, argumentar e consequentemente, aprender. A autora salienta ainda que:

> Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de "ler" o mundo e a si mesma (Oliveira, 2013, p. 38, grifos da autora).

Ainda quanto a formação continuada do docente atuante na Educação Infantil, Reys (2010) afirma que a exposição a experiências literárias significativas, oportuniza às crianças, desenvolvimento socioemocional e cultural, denominada pela autora de emoção estética, e nesse sentido, as professoras possuem papel fundamental enquanto mediadoras nesse processo. Segundo a autora:

> O que a experiência literária oferece ao longo de tal percurso, o que a torna tão significativa e poderosa e o que os adultos, como leitores maiores, devem e podem "ensinar" às crianças é a emoção estética que nos interliga com nossa particularidade de sujeitos e nos faz explorar nossas experiências, nossos sonhos e nossos segredos (Reys, 2010, p. 90, grifos da autora).

Portanto, a formação continuada, especificamente para docentes que atuam com o público da Educação Infantil, deve priorizar aspectos que corroboram com uma concepção mais ampliada de "leitura e escrita" nessa etapa da Educação Básica, onde devem ser oportunizadas vivências significativas às crianças.

Ademais, Tardif (2002) concebe a formação continuada, enquanto reflexão crítica do professor sobre sua própria prática docente, entendendo que esta se aprimora por meio das experiências que ele próprio vivencia. Mesmo com a afirmação das professoras de que já desenvolviam as atividades destacadas na formação do LEEI, elas apresentaram reflexões que podem ser consideradas como possibilidade de aprimoramento das práticas já desenvolvidas em sala de aula.

A professora Florzinha seguiu a mesma linha de argumentação, afirmando que muito do que fora abordado como conteúdo da formação ofertada pelo LEEI-MT, já era de certo modo desenvolvido em sala de aula. Contudo, a pesquisadora buscou instigá-la um pouco mais, questionando a mesma, se para além dessa argumentação não havia mais nenhum conhecimento trabalhado na formação que pudesse ter sido significativo para seu desenvolvimento profissional, como por exemplo, a proposta de atividades práticas, ou se o curso foi todo ministrado por meio de aulas expositivas da formadora. Vale ressaltar que esta professora está no seu primeiro ano atuando em sala de aula e, portanto, está constituindo-se professora, o que

segundo Nóvoa (1995) acontece em média até o quinto ano de atuação docente. Foi então que a professora ficou mais à vontade e narrou que:

> Sim, a consciência fonológica foi trabalhada, sobre como desenvolver em sala de aula, então eu sempre buscava atividades para desenvolver a consciência fonológica, então veio aí onde ela sempre falava das parlendas que a gente poderia tá trabalhando, outra coisa também foram as rimas, que as rimas também ajudam muito nessa parte da consciência fonológica, onde vem os sonzinhos finais, então foi mais essa parte também, foi interessante. (Professora Florzinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

Como destaca Nóvoa (1995, p. 27), "a profissionalização docente não se esgota na formação inicial, sendo necessário um acompanhamento nos primeiros anos de docência, que são, frequentemente, decisivos para a construção da identidade profissional". Certamente esta consideração de Nóvoa é relevante e denota o cuidado que a professora formadora precisa ter com todas as professoras, especialmente as que estão em início de carreira, como é o caso desta professora. Não deixa de ser preocupante a narrativa da professora, quando questionada mais uma vez sobre suas vivências de formação continuada, rememora a ênfase dada a "consciência fonológica", um conteúdo específico que deve ser trabalhado junto as professoras que atuam em turmas de alfabetização. Não que este conceito não possa ser trabalhado com professoras que atuam na Educação Infantil, porém, conforme preconiza Faria e Finco (2011, p. 22), "a Educação Infantil não deve ser reduzida à escolarização precoce. É preciso resistir a práticas que buscam antecipar a alfabetização, respeitando a criança em sua forma própria de aprender, pela brincadeira e pelas múltiplas linguagens". A consciência fonológica, nessa etapa da Educação Básica deve pautar-se no trabalho com a linguagem oral, jogos e brincadeiras cantadas com enfoque na identificação de rimas e aliterações por exemplo, no entanto, ainda com foco exclusivo na percepção auditiva e da oralidade.

Entretanto, vale ressaltar que o trabalho pautado no desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica, especialmente na etapa da Educação Infantil, não significa necessariamente "antecipar" a alfabetização, mas sim, apoiá-la.

Para Soares (2022), uma criança que ainda não lê convencionalmente, ao ouvir histórias por exemplo, volta sua atenção para o significado das palavras e não para sua cadeia sonora, no entanto, o educador ao oportunizar reflexões significativas sobre as palavras destacando rimas e aliterações por meio de vivências e brincadeiras, as aproxima do domínio do princípio alfabético e do sistema de escrita alfabética.

Para Soares (2022, p. 77) a:

> [...] capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: as palavras, as sílabas, as rimas, os fonemas.

Ainda sobre o termo consciência fonológica, Morais (2012, p. 84) a concebe como um "[...] grande conjunto [...] de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras". O autor argumenta ainda que em países mais desenvolvidos como a França por exemplo, a consciência fonológica é integrante dos currículos do final da Educação Infantil, e ainda lamenta que em nosso país os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil, omitem a necessidade desse trabalho.

> [...] Em nosso país, infelizmente, os atuais documentos que regem os currículos da Educação Infantil [...] são absolutamente omissos quanto à especificação de um ensino que, minimamente, permita às crianças das camadas populares viverem, na escola, experiências efetivas de reflexão sobre as palavras escritas e sobre suas partes orais (Morais, 2012, p. 108).

Ainda quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica na etapa da Educação Infantil, enquanto importante habilidade para posterior concretização do processo de apropriação da leitura e escrita formal, Reys (2010), enfatiza que na Educação Infantil o trabalho com rimas, músicas e brincadeiras, estabelecem um importante marco do desenvolvimento infantil nesse processo.

> Tudo o que a criança experimenta no âmbito da linguagem oral lhe é oferecido pelo contexto para que se aproxime do código escrito, e ela usa tal reserva de conhecimentos para responder a novos desafios. Como já explicamos, a consciência fonológica desenvolvida por meio de um jogo com a música e a poesia lhe permitirá saber que as palavras podem ser decompostas [...] e lhe dará chaves sonoras de decodificação (Reys, 2010, p. 86).

Desse modo, compreendemos que a formação ofertada pelo Projeto LEEI-MT e a formação continuada como um todo, se mostram de fundamental importância para a construção da identidade e aprimoramento do trabalho docente da professora. Todavia, reiteramos o cuidado que devemos ter quanto a formação continuada ofertada a professoras que atuam em turmas de Educação Infantil. Nesse sentido, Oliveira (2013, p. 27) enfatiza que a:

> [...] formação deve incluir o exame dos conhecimentos e valores dos professores ou futuros professores acerca da criança e seu desenvolvimento e da função da creche e pré-escola. Deve, outrossim, garantir-lhes a apropriação de um conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas, auxiliando-as ainda a interagir com outras crianças.

Como se pode observar, Oliveira (2013) reitera a preocupação com uma formação continuada que oriente os professores a compreenderem as especificidades desta etapa da Educação Básica, que não pode se distanciar de uma atuação docente preocupada com o desenvolvimento integral das crianças.

6.2.4 Alfabetização na Educação Infantil: Certo ou Errado? Uma questão que requer esclarecimentos

Em continuidade aos questionamentos, entramos em um ponto um tanto polêmico por dividir opiniões inclusive entre teóricos, sendo este, a possível intencionalidade de se adiantar o processo de alfabetização das crianças ainda na Educação Infantil. Conforme já abordado na seção três deste trabalho, onde descrevemos um breve contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, elencamos algumas mudanças na Lei n.º 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, introduzindo a criança de seis anos no Ensino Fundamental para iniciar o seu processo de alfabetização, portanto, mexendo significativamente com a etapa da Educação Infantil, a qual passou a atender a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (Brasil, 2018).

Todavia, o fato de crianças de até 5 anos serem atendidas na Educação Infantil, não implica que estas precisam iniciarem o seu processo de alfabetização no pré-II. Como afirma Soares (2020), na etapa da Educação Infantil, a interação das crianças com a leitura e a escrita, devem ocorrer por meio de práticas sociais significativas, sem necessariamente se apresentarem como em práticas do ensino sistemático de alfabetização, configurando certa antecipação inadequada do processo.

Outro ponto importante quanto a mudança de leis que influenciaram diretamente as concepções do trabalho na Educação Infantil, aconteceu em 2009, onde por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, determinou-se que a etapa da Educação Básica deveria compreender estudantes dos 4 aos 17 anos, Art. 208, I – "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 2009, s/p). O que se consagrou em 2013 por meio da implementação da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que alterou a LDB 9394/96 por meio do "Art. 4º, I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio;" (Brasil, 2013, s/p).

Mais recentemente, em 2018, a implementação da BNCC destacou a importância de se considerar o período de transição da Educação Infantil para a Educação Básica, apontando a garantia de integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças (Brasil, 2018). Entretanto, corroborando com as ideias de Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita na etapa da Educação Infantil, integra um amplo processo, uma vez que ao se desenvolver a linguagem oral, também desenvolve aspectos relacionados a leitura e escrita e vice-versa.

Para Baptista (2010, p. 3) “as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação”.

A autora salienta ainda que todo este trabalho deve ser articulado “[...] à luz das especificidades da infância, considerando, [...] a sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da imaginação e da brincadeira” (Baptista, 2010, p. 03).

A BNCC destaca enquanto direito da criança matriculada nas instituições de Educação Infantil a garantia de seu pleno desenvolvimento físico, cognitivo, social e motor. Desse modo, entendemos que nesta primeira etapa, a criança enquanto cidadã brasileira, tem o direito de desenvolver habilidades a partir de interações e brincadeiras significativas quanto a oralidade, leitura e escrita, além de contemplar também os demais aspectos de seu desenvolvimento. Porém, é importante destacar que, como reverbera Rosemberg (2013, p. 65), “a antecipação da alfabetização na Educação Infantil compromete o direito das crianças a viverem a infância em sua plenitude. Trata-se de um desvirtuamento do papel dessa etapa da Educação Básica”.

Reys (2010), também salienta que o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil deve ser muito bem planejado e executado no sentido de se oportunizar vivências significativas, além do desenvolvimento de habilidades preditoras que auxiliarão no aprendizado futuro do sistema de escrita alfabética. Segundo a autora:

> [...] as rimas que a familiarizam com a sonoridade das palavras – tangerina para menina, amora para senhora, framboesa para Teresa – não só lhe servem para brincar, sentir, avaliar-se e decifrar-se, mas também para pensar continuamente o funcionamento da linguagem [...] o contato com as diversas experiências literárias, proporciona-lhe um rico repertório que emoldura seu desejo de ler e escrever como necessidade vital e não como uma simples tarefa escolar (Reys, 2010, p. 73-74).

Quanto a este processo, Teixeira (2021, p. 18), argumenta que a criança pode ter contato com o Sistema de Escrita Alfabética, na Educação Infantil, porém, não de modo isolado, mas dentro de um contexto significativo para a mesma. Nessa perspectiva, segundo a autora “ao assumir tal postura, a cultura escrita se sobrepõe ao esquema relacional letra-som, considerado em primeiro grau de importância quando se pensa em apropriação da escrita no âmbito educativo formal”, ou seja, na Educação Infantil, o trabalho com a leitura e escrita deve contemplar o acesso à cultura escrita por meio do contato, das vivências e da oralidade.

Nos parece pertinente retomarmos tais colocações, uma vez que a próxima questão pretendeu compreender se, no entendimento das entrevistadas, o Projeto LEEI-MT, apresentava intencionalidade de se “escolarizar” na Educação Infantil.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas de modo geral narraram que perceberam o incentivo ao desenvolvimento de habilidades principalmente no que se refere ao trabalho com a oralidade e o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da exploração de rimas e aliterações, a partir do trabalho com as parlendas, cantigas e demais textos explorados pelas mesmas em suas aulas. No entanto, percebe-se nas narrativas das participantes que elas são conscientes da importância desse trabalho enquanto "base" para a concretização do processo de alfabetização.

As professoras Florzinha e Lindinha sinalizaram bem claramente tais concepções em suas narrativas. "A proposta do LEEI MT, incentiva o processo de alfabetização, pois promove atividades que estimulam o contato das crianças com a leitura e escrita de forma lúdica." (Professora Florzinha, entrevista concedida em 02/06/2025). No entanto, vale ressaltar que este trabalho deve ser muito cuidadoso e respeitoso para com a faixa etária e especificidades das crianças nesse momento. Baptista (2010, p. 5) é bem clara ao afirmar que, "Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil."

Buscando explorar um pouco mais a resposta da professora, a pesquisadora a instigou, perguntando se ela considerava que o Projeto LEEI pudesse ter contribuído para a efetivação de uma base mais sólida em consideração as especificidades do processo de alfabetização:

> Sim, isso ajuda bastante que você vê o resultado mais para o final do ano, vê que a criança já está conseguindo assimilar muito melhor, isso ajuda bastante quando a criança vai para a alfabetização, já não tem tanta aquela dificuldade de interpretação dos sons, ela consegue ouvir, olhar o que está escrito e já consegue assimilar melhor**.** (Professora Florzinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

Ao buscarmos uma análise interpretativista da resposta da professora Florzinha, nos remetemos ao que é preconizado pela BNCC, quanto a etapa da Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 39) "A imersão das crianças em práticas de linguagem oral e escrita contribui para que elas se tornem usuárias competentes desses códigos, o que constitui base para processos futuros de alfabetização".

Vale ressaltar, que este trabalho de inserção da criança no mundo da leitura e escrita na Educação Infantil, não pode e não deve se tornar equivalente aos processos escolares com intencionalidades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste sentido, sobre a formação continuada ofertada pelo LEEI, observamos que há este incentivo "[...] porque através das leituras as crianças vão conhecer a rima, a aliteração, tudo na oralidade de forma lúdica, preparando a criança para a alfabetização, mas sem as cobranças da alfabetização. (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025)".

A professora Lindinha deixa claro em sua narrativa, que o desenvolvimento de habilidades como reconhecimento de rimas e aliterações por meio de atividades lúdicas, podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, sem as cobranças da alfabetização, ou seja, sem a finalidade de alfabetizar nessa etapa, mas sim de oportunizar o desenvolvimento de certas habilidades que auxiliarão futuramente na efetivação do processo de alfabetização da criança.

Assim sendo, Brandão e Leal (2010) argumentam que:

> [...] na perspectiva sociointeracionista que alerta para a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo [...] a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos (Brandão e Leal, 2010, p. 20).

Contudo, nem todas as professoras entrevistadas manifestaram a percepção de antecipação do processo de alfabetização, ainda na Educação Infantil. Na concepção da professora Poderosa, as atividades propostas nas formações do Projeto LEEI-MT foram todas adequadas à faixa etária das crianças, uma vez que ela não percebeu o incentivo à alfabetização precoce. Segundo a professora, não há intencionalidade em se alfabetizar na Educação Infantil:

> Não. Tudo foi adequado para a faixa etária de 4 e 5 anos mesmo, a questão é ofertar à essas crianças essas vivências, ouvir histórias, contos, trabalhar frases, mas tudo na oralidade, mostrando que existem rimas, aliterações, sempre na oralidade, sem cobranças. É importante para elas ouvir e guardar, para no ano seguinte, quando forem para alfabetização no primeiro ano, quando for cobrado a leitura e a escrita delas, já terem essas vivências nas memórias delas, mesmo que foi na oralidade sem cobranças, mas ficou internalizado nelas, então vai facilitar a alfabetização. (Professora Poderosa, entrevista concedida em 13/06/2025).

A intenção a partir deste questionamento, intencionávamos compreender a concepção das participantes quanto a esta discussão, que consideramos polêmica que é iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil. Conforme apresentamos na seção número três deste trabalho, estamos vivenciando uma espécie de "escolarização da Educação Infantil". Pondera-se que esta situação esteja acontecendo devido a uma certa desinformação e falta de clareza quanto às especificidades de cada etapa.

Teixeira (2021), argumenta sobre a importância de se explorar a cultura escrita ainda na Educação Infantil, objetivando garantir o direito das crianças em conhecer e experienciar o mundo letrado à sua volta. Para a autora:

> [...] a quebra de barreiras acerca do mundo letrado nas instituições de ensino infantil, o que para muitos educadores ainda acarreta certo desconforto, pois, ao se falar em letras, leitura e escrita, a referência passa para a antecipação do processo de alfabetização, que em algumas concepções deveriam ser tratados apenas no Ensino Fundamental (Teixeira, 2021, p. 32).

Ademais, a autora ainda salienta que tal contato com o mundo letrado deve partir de algo significativo para as crianças como seus nomes, nomes de seus pais, placas, letreiros, cartazes e tudo que a criança possa visualizar e manter contato por meio do mundo em que vive. Segundo a autora, "nesses movimentos, se estimula a percepção do sistema de escrita, contribuindo na formação dos antecessores cognitivos necessários às apropriações no processo de alfabetização" (Teixeira, 2021, p. 32).

Na pesquisa de Diniz (2019, p. 06), realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte em Minas Gerais, os "[...] resultados demonstram que existem várias práticas pedagógicas que se caracterizam como alfabetizadoras e que por meio delas os estudantes da Educação Infantil elaboram diversas hipóteses e conhecimentos acerca do sistema de escrita".

A autora argumenta que tal situação se mostra ainda bem polêmica entre os professores que atuam na Educação Infantil e na Alfabetização, e corrobora com a percepção de que há necessidade de alinhamento urgente quanto ao que se é esperado que as crianças aprendam em cada etapa e, portanto, quais habilidades os docentes de cada etapa devem desenvolver.

O Caderno 3 da Coleção do LEEI, elaborada no ano de 2016, debate a temática "linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações". Nele percebe-se que há referência ao termo "alfabetização *stricto sensu*", supõe-se que tal expressão esteja se referindo à apropriação efetiva do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), afirmando, portanto, que este não seria o objetivo da alfabetização. Porém, o documento também não descarta a possibilidade de que isso venha ocorrer com crianças que tenham contatos, vivências e maior herança cultural. Segundo o documento:

> [...] é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta (Brasil, 2016, p. 26).

Ademais, o referido documento ainda afirma que as práticas realizadas na Educação Infantil quanto ao que se refere a cultura da escrita, devem sempre partir de situações e vivências significativas, e justifica tais práticas como oportunidade desse contato com a leitura e a escrita às crianças advindas das camadas mais vulneráveis socialmente e culturalmente. Segundo o Caderno 3 da Coleção LEEI:

> [...] na medida em que as próprias crianças mostram curiosidade em torno do escrito e levantam constantemente hipóteses acerca dos seus significados, dos seus usos e das suas funções. Em outras palavras, se almejamos a construção de uma sociedade mais igualitária, não podemos negar o papel da escola de aproximar as crianças – principalmente as que não têm essa oportunidade em outras instâncias – das culturas do escrito (Brasil, 2016, p. 26).

Portanto, a partir das leituras realizadas sobre a temática e a análise interpretativista das narrativas das professoras entrevistadas, reafirma-se a necessidade de alinhamento entre as concepções das professoras de as ambas etapas (Educação Infantil e Alfabetização) de modo que as mesmas possam ter clareza e segurança quanto a quais habilidades devem ser desenvolvidas em cada etapa.

Ainda em análise ao Caderno 3 da Coleção LEEI 2016, Goulart e Mata (Brasil, 2016, p. 54), argumentam quanto as interrelações entre linguagem oral e linguagem escrita, deixando claro que a criança desde seu nascimento já se encontra inserida em um mundo letrado. Para as autoras, as modalidades de linguagem oral e escrita "[...] convivem na sociedade e se influenciam mutuamente", defendendo que "[...] a escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada".

Tussi e Rosing (2009), defendem que a introdução precoce da leitura, por meio de constantes vivências significativas, onde a família, muito antes do ingresso dessa criança na educação formal ou mesmo na Educação Infantil, busca oportunizar a leitura literária para a criança, incentivando a escuta atenta da mesma, corrobora com o desenvolvimento saudável e qualitativo da criança quanto a processos posteriores de apropriação do SEA. Segundo as autoras:

> A criança, desde o nascimento, está ativa e capacitada a interagir com o mundo que a rodeia [...]. Dessa forma, é possível que se planejem ações de leituras no período da infância inicial, baseadas na interação afetiva que pais e cuidadores podem manter com a criança, como mediadores; (Tussi, Rosing, 2009, p. 86-87).

Continuando nessa vertente, as autoras argumentam ainda que:

> O conceito de saber ler também ultrapassou o nível da alfabetização. Quando se fala em leitura, não se refere ao fato de saber ler e escrever, mas em saber compreender tudo aquilo que se lê e, com base nessa compreensão, repensar e, se necessário modificar conceitos e comportamentos. Saber ler é fator de cidadania e liberdade individual; por isso ações de incentivo à leitura são cada vez mais necessárias. (Tussi, Rosing, 2009, p. 185).

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 35) confirma que "A prática docente na Educação Infantil requer uma preparação específica que leve em conta a diversidade de saberes envolvidos, inclusive os que dizem respeito à linguagem e à introdução ao mundo letrado."

Ressaltamos que a reflexão de Tardif (2002), vem corroborar com a percepção de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil, não pode ser improvisado ou reduzido a práticas intuitivas, exige formação sólida e intencionalidade educativa. O autor evidencia que o professor precisa articular conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, sensíveis às especificidades da infância. Assim, a prática docente na etapa da Educação Infantil, demanda preparo contínuo no intuito de promover experiências significativas que favoreçam o

desenvolvimento integral da criança e a construção inicial de sua relação com a leitura, a escrita e a cultura letrada.

6.2.5 Políticas públicas de formação continuada para docência: em que podemos melhorar?

Finalizando os questionamentos às professoras, foi solicitado às mesmas que apresentassem sugestões de melhorias para a oferta dos programas de formação continuada, implementados por meio das políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de os órgãos competentes e responsáveis por tais implementações de políticas públicas para a educação, seja quanto a formação continuada de professores, seja quanto a outras questões alusivas à educação como um todo, os faça com base na escuta dos professores, os quais são diretamente afetados por tais políticas, ou seja, os dê ouvido quanto as suas reais demandas formativas.

Tratando-se especificamente da Etapa da Educação Infantil e a implementação de políticas públicas específicas, Reys (2010) salienta que o poder público aos poucos vem concebendo tal demanda a partir do ponto de vista político, percebendo a necessidade das mesmas enquanto investimento de médio a longo prazo. Nesse sentido, Reys (2010 p. 20) argumenta que:

> Levando em conta que a qualidade da intervenção durante a primeira infância não só afeta o âmbito da vida privada, como também se reflete no progresso econômico e social, os governos e os setores educativos começaram a tomar consciência sobre a necessidade de abordar o assunto a partir de um marco político, como condição imprescindível para garantir a equidade das oportunidades desde o começo da vida, especialmente nos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, ressalta-se que a partir dos questionamentos feito às professoras participantes da pesquisa quanto a implementação de políticas públicas para a educação, todas narraram sentir a necessidade de formações voltadas para a prática de sala de aula, como por exemplo o que fazer, como fazer, quando fazer. Também sugeriram a oferta de oficinas práticas para confecção de materiais que pudessem ser utilizados em sala de aula. Outro ponto importante, se refere às metodologias utilizadas, disseram acreditar que ficaria mais dinâmico se houvesse a divisão em grupos de estudos para posteriores apresentações.

> [...] Então para sair um pouco do cansaço de ficar ali sentada várias horas, somente ouvindo uma na frente, explicando, dando exemplo, nós professores refazer aquele exemplo de uma atividade que pode ser desenvolvida com a criança, eu acredito que se dividisse em subgrupos, onde nós mesmos professores iríamos estudar tal tema e

> levar lá na frente a nossa sugestão, a nossa pesquisa, uma apresentação [...]. (Professora Poderosa, entrevista concedida em 13/06/2025).

Em uma análise interpretativista desta narrativa, é possível inferir que a professora reclama da falta de protagonismo docente, de fazer parte do processo de formação continuada, de poder ser ouvida, compartilhar boas práticas, enfim, ser o centro do processo formativo, e pôr em prática sua autonomia docente. Como afirma Libâneo (2007, p.134), "[...] uma política pública séria de formação de professores deve contemplar, além da formação inicial, processos contínuos de formação no trabalho, articulando saberes teóricos e práticos em perspectiva crítica". Isso só é possível, quando as formadoras, deixam espaços para que as professoras se manifestem, apresentem suas angústias, como também seus êxitos. Desta forma, os fundamentos teóricos trabalhados pelas formadoras, ganharão sentido ao serem articulados as situações reais, vivenciadas pelas cursistas. Estas reflexões se encontram com a narrativa que segue:

> [...] Eu gostaria que fosse muito voltado para as práticas mesmo. Botar a mão na massa, entendeu? É... o que fazer, como fazer, com que fazer... Seria muito interessante isso daí, por que as vezes você tem uma ideia sobre algo que eu não tenho, então eu acho que deveria ser voltado para as práticas, principalmente dentro da realidade da sua própria escola [...]. (Professora Docinho, entrevista realizada em 04/06/2025).

Nesse sentido, concebe-se que, para as professoras, há necessidade de encontros formativos e discussões mais voltadas para as especificidades de cada unidade escolar. Geralmente, as políticas de formação, são voltadas para um público em específico, porém, realizadas em rede, no intuito de repassar um conteúdo único, padrão. Nesse ponto, acredita-se que seja necessário a realização de adequações, onde cada gestor ou professor deve buscar a aplicabilidade do que fora abordado nas formações, partindo da realidade de cada unidade escolar.

Imbernón (2024) aborda com muita propriedade tais questões acerca das políticas públicas de formação de professores em uma vertente neoliberal, onde se priorizam questões burocráticas, competitividade e buscam atender aos interesses do sistema capitalista, ou seja, não consideram as especificidades sociais e culturais de cada região, buscam uma certa padronização de conteúdos que sejam "adequados" para o Sistema. Segundo (Imbernón, 2024, p. 06):

> Quando predominam nos sistemas educativos e de formação políticas públicas conservadoras, a tendência é a burocratização, impondo modelos mais intervencionistas, tecnocráticos e formalizados, dificultando a autonomia e a verdadeira democracia nos processos de formação colaborativa.

Corroborando com esta argumentação, Zeichner (1993 p.78), já questionava este aspecto ao considerar que "A formação de professores precisa ser contínua e vinculada ao contexto em que o docente atua, permitindo que ele reflita criticamente sobre sua prática e desenvolva alternativas adequadas às especificidades da escola em que trabalha." Enfatizando tal concepção, destacamos o depoimento da professora Lindinha:

> [...] É uma outra também, outra sugestão, seria formações voltada não para o público geral, mas assim, a escola x, qual é a necessidade dessa escola x? O que essa escola precisa colocar em prática, o que a gente precisa discutir para estar ali, alinhando com todas as dificuldades que vem sendo enfrentada, mesmo que a formação é em rede, muita das vezes a escola x passa por algumas situações em que a outra para ela está se sobressaindo muito bem, e quando essa formação é em rede, pode ser que algum outro sai prejudicado nesse sentido. Então, talvez fazer formações ali mais voltada para dentro daquela escola, visando a necessidade daquela escola, por que quando a formação é em rede, a gente perde um pouco essa autonomia de discutir assuntos pertinentes ali do seu ambiente escolar e fica muito amplo, então o que precisava ser discutido aqui não há esse tempo, porque é uma carga horária extra lá fora e que aqui dentro para nós, nós não temos. (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025)

Nesse sentido Cury (2002, p.78) destaca que "As políticas públicas educacionais devem garantir o direito à educação com qualidade socialmente referenciada, o que implica o devido cuidado com a formação, valorização e condições de trabalho dos professores." Assim, compreendemos que possa haver uma certa fragilidade dos programas de formação continuada ofertada por meio das políticas públicas para educação, em não considerar as especificidades regionais e locais. Por mais que se haja abertura para "adequações", as formadoras responsáveis por replicar tais formações, possuem um "conteúdo" pré-definido e que precisa ser repassado.

Parece-nos evidente que este formato adotado na implementação da oferta de formação continuada, pouco ou nada contribui com a efetiva necessidade de formação do professor que se encontra frente aos desafios diários das salas de aula. Neste sentido, Tardif (2014, p. 48) ressalta que

> "O saber dos professores não pode ser pensado apenas como aplicação de teorias, mas como resultado da experiência, da prática e das interações no contexto escolar. Por isso, toda formação continuada deve partir do reconhecimento da autonomia do professor em sua atividade."

Outros aspectos problematizados foram a questão dos horários e carga horária das formações:

> [...] Pensando em horários, não ser horários tão extensos, por que o professor, ele já sai de uma carga horária puxada, então fica cansativo e às vezes esse momento ele acaba sendo ali não tão aproveitado, fica disperso, porque a canseira, a vontade de ir para casa, acaba que você não fica tão focado quanto deveria ali na formação [...] (Professora Lindinha, entrevista concedida em 02/06/2025).

A sobrecarga de trabalho, a dupla jornada que muitos professores se sujeitam, os excessos burocráticos, entre outros fatores, acabam por acarretar prejuízos no aproveitamento efetivo e qualitativo das formações ofertadas. Para Ciavatta (2003, p. 35), "A formação de professores deve ser concebida como uma política articulada ao projeto de sociedade que se deseja construir, voltada para a emancipação humana e não para a mera adaptação ao mercado".

Portanto, a autora compreende que a formação continuada deveria prever a emancipação humana, abrangendo desde o professor até a sociedade como um todo. Uma vez que se concebe a formação enquanto mero trabalho técnico a ser cumprido, ou seja, apenas mais uma carga horária a ser cumprida, sugerindo-se uma certa abordagem de "obrigatoriedade", descontextualizada das reais demandas docentes, a mesma tende a perder a sua verdadeira essência e objetivo.

O que se vivencia, infelizmente, está bem longe das concepções de Ciavatta (2003), tornando-a de certo modo utópica. O que se tem visto atualmente, são políticas públicas voltadas para alcance de resultados, monitoramento de aprendizagens, índices educacionais entre outros termos. Diante deste cenário, fica cada vez mais complexo o trabalho docente, pois o professor precisa cumprir tudo que lhe é cobrado quanto a aprendizagem do aluno, sem qualquer menção às realidades socioeconômicas ou culturais dos mesmos, ou seja, emancipação humana e social, parece passar bem longe de tais concepções atuais que se tem vivenciado.

Mello (2019), ao problematizar tal questão, salienta que no mundo capitalista ao qual nos encontramos inseridos, a escola de certa forma exerce a função de manutenção do *status quo*, nesse sentido a autora afirma que:

> [...]a educação tem a função de produzir conformidades e mascarar o quadro social. Sob esta influência, assenta sua oferta nos princípios da competitividade, da produtividade e da flexibilidade e se volta para a racionalidade mercantil", ou seja, [...] não é fácil gerir aspectos democráticos em uma ordem capitalista quase que mundial (Mello, 2019, p. 16).

Ademais, ainda se pode pontuar as famosas "políticas de governo", o que implica na maioria das vezes na não continuidade das mesmas, acarretando em um constante recomeçar formativo, comprometendo, portanto, a qualidade deste processo.

Nesse sentido, Libâneo (2006, p. 80), afirma que "não está nos planos dos governos a elevação da qualidade da escola, porque não interessa à classe dominante a formação cultural verdadeira que libertaria os indivíduos e possibilitaria a tomada de consciência dos mecanismos de dominação capitalista", ou seja, é recorrente que as políticas públicas como um todo, não se preocupem na sua efetividade, pela real qualidade do trabalho docente e consequente, a melhoria da escola pública.

O que fica expresso, são interesses maiores que primam pela manutenção do *status quo* capitalista, com a oferta de uma formação continuada cada vez mais técnica e burocrática, que não dão abertura para debates e reflexões críticas dos professores, mas que tão somente os ensine a seguir as etapas elencadas, como em uma espécie de receita de sucesso para a educação, e quando essa receita não der certo, a culpa recairá totalmente sobre o docente, que "com certeza", não a aplicou com eficácia ou empenho necessário. Entretanto, Imbernón (2011, p. 64) discute com muita propriedade todas estas questões e enfatiza que "A formação permanente não pode ser concebida de maneira uniforme. É necessário considerar a diversidade de contextos educativos, respeitando a especificidade das instituições e dos professores que nelas atuam."

Nesse ponto, as políticas públicas desconsideram as especificidades sociais, culturais, econômicas e até mesmo psicológicas ou neurológicas, em se tratando de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEDE) por exemplo. Tais reflexões podem parecer de certo modo duras ou mesmo exageradas, porém, aos olhos daqueles que estão imersos nesta realidade, as mesmas se mostram bem pertinentes.

O que parece necessário e urgente é que não haja acomodação e aceitação de imposições de formações advindas de políticas públicas extremamente conservadoras e burocráticas, que não consideram as realidades e a vozes dos docentes que são os maiores interessados e impactados por tais políticas de formação continuada. Diante da realidade vivenciada, pode parecer um tanto utópico, idealizar uma proposta de formação em vertente progressista, libertadora e democrática, onde os docentes possam ter voz e vez para ao mesmo tempo que se formam, também possam ajudar a formar outros colegas por meio de trocas significativas de experiências e vivências. Nesse sentido Imbernón (2024, p. 4) argumenta que:

> A formação de professores nas políticas progressistas pode ser o desenvolvimento e a extensão de práticas vinculadas ao exercício profissional, mais libertadoras, democráticas, com maior autonomia e desenvolvendo o pensamento crítico nos professores [...]. Uma abertura na sua forma de ver a educação e que pode representar um perigo para as políticas neoconservadoras.

Sendo assim, a luta é pela implementação de políticas públicas progressistas que primem por práticas educativas e formativas libertadoras, onde os docentes se formem a partir de suas próprias experiências e extraiam das mesmas as soluções que necessitem no enfrentamento diário dos desafios em sala de aula. Se faz necessário uma urgente recuperação profissional docente quanto a formação, seja ela inicial ou continuada, uma formação que prime pelo detrimento à implementação de políticas conservadoras, burocráticas e pautadas tão somente a resultados, inclusive condicionando remuneração extra a esses "resultados", ou seja,

a famigerada meritocracia. No entanto, infelizmente é o que temos vivenciado nas atuais políticas públicas para a educação tanto em Mato Grosso quanto em demais estados do nosso país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão desta pesquisa, não se intenciona afirmar ou refutar conceitos e concepções até aqui elencadas, mas sim, explicitá-las e problematizá-las. Entende-se que as políticas públicas de modo geral, se caracterizam como importantes ações desenvolvidas pelo poder público visando a superação de demandas existentes nos diversos campos sociais como a saúde, segurança, mobilidade urbana entre outros, e claro, no campo da educação, que foi o foco da pesquisa.

A partir dos estudos realizados, concebe-se que as políticas públicas específicas para a educação, apresentam como principal objetivo a garantia do acesso, permanência, qualidade e equidade. Desde a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) foi possível vislumbrar alguns avanços significativos para a educação. Por meio da mesma, a educação tornou-se direito de todo cidadão e dever do Estado. Desde então, muitas políticas públicas educacionais vêm sendo implementadas em atenção ao disposto na atual a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), que demarcou importantes conquistas.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (CNCA), articulada ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer do ano de 2024, no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada, dos referidos programas no município. Em consideração a este, os objetivos específicos consistiram em: levantamento de produções acerca das políticas públicas implementadas para a educação, nos últimos anos em âmbitos nacional e estadual (Mato Grosso); realização de levantamento documental acerca do processo de implementação do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" em Mato Grosso articulada ao projeto LEEI em Mirassol D'Oeste; e por último, a investigação das estratégias de formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores implementadas em Mirassol d'Oeste, no âmbito do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articulada ao Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Vale ressaltar que as políticas públicas de modo geral e especificamente as voltadas para a educação e formação de professores, necessitam considerar as especificidades sociais, culturais e econômicas, buscando, portanto, atender qualitativamente as demandas de etapas específicas da Educação Básica.

Em atenção ao objetivo específico "levantamento de produções acerca das políticas públicas implementadas para a educação, nos últimos anos em âmbitos nacional e estadual

(Mato Grosso),” destacamos duas delas, as quais consideramos importantes e pertinentes, a saber: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em âmbito federal e o Alfabetiza MT em âmbito estadual.

Em 2023, por meio do Decreto 11.556 de 12 de junho de 2023, o governo federal institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada “[...] com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Decreto 11.556 de 12 de junho de 2023, p.01).

Neste contexto, em Mato Grosso já se encontrava em funcionamento o Programa Alfabetiza MT, implementado no ano de 2022, portanto, o estado de Mato Grosso ao aderir ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), enquanto importante política em âmbito federal, o fez direcionado para o atendimento ao público da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade), as quais já estavam sendo atendidas pelo Alfabetiza MT desde 2022. Assim sendo, a partir do ano de 2024, o Alfabetiza MT deixa de ofertar formação continuada às turmas de Educação Infantil, que passaram a ser atendidas pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI-MT).

Desta feita, intentou-se compreender como se deu todo este processo de implementação das ações de formação do LEEI MT no município de Mirassol d’Oeste. Perpassou-se pelas apresentações dos documentos oficiais como a portaria nº 1774 de 1º de setembro de 2023, que dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) e a portaria nº 501 de 07 de julho de 2025, que institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (CONAQUEI). Percebe-se que somente no ano de 2025, com a implementação do CONAQUEI, houve uma preocupação específica com a Educação Infantil dentro das ações do CNCA.

Quanto as implicações de se iniciar o processo de alfabetização na Educação Infantil, Teixeira (2021) contextualiza que com a publicação da BNCC (Brasil, 2018), que destaca que a criança deve estar alfabetizada no final do 2º ano do Ensino Fundamental, as políticas públicas implementadas para a Educação Infantil, passaram a destacar o desenvolvimento de habilidades preditoras do processo de alfabetização. Todavia, considera-se necessário problematizar este processo de transição entre tais etapas e a necessidade de alinhamento nas formações ofertadas aos professores por meio das políticas públicas. Isso porque, segundo o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para a Educação Infantil (DRC-MT) de 2018, é de suma importância que se tenha bem delimitado quais habilidades cabe a cada etapa desenvolver, além de primar pelo cuidado e atenção ao período de transição da EI para o EF.

A partir de todas as discussões teóricas acerca das políticas públicas específicas para a alfabetização e Educação Infantil, além de buscar melhor compreensão quanto ao processo de transição necessária entre ambas etapas, realizou-se a pesquisa de campo com quatro professoras da Educação de Infantil Pré-II (crianças de 05 anos de idade), com o intuito de compreender como se deu o processo de implementação e oferta da formação continuada atrelada ao Projeto LEEI-MT no município de Mirassol d'Oeste.

A metodologia utilizada pautou-se na concepção interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008), onde realizou-se levantamento dos perfis das professoras participantes via questionário encaminhado pelo aplicativo *google forms*, e posteriormente as entrevistas semiestruturadas, de modo individual e presencial.

Por meio das entrevistas, elencou-se cinco categorias de análises, as quais denotaram que, de modo geral, as professoras concebem a formação continuada como importante e necessária para uma melhor atuação docente. Elas afirmaram que as trocas de experiência oportunizadas nos momentos de formação, contribuíram para a melhoria do trabalho docente em sala de aula. Argumentaram também, que sentiram a necessidade de formações mais voltadas para a prática de sala de aula, sugeriram que as formações fossem mais direcionadas à realidade que as mesmas vivenciam em suas escolas e que as metodologias utilizadas oportunizassem uma maior participação das mesmas, por meio de exposição de trabalhos desenvolvidos por elas, ou mesmo, apresentação de estudos, fomentando o protagonismo das professoras, que vivenciam o cotidiano da Educação Infantil.

Quanto as implicações de se iniciar o processo de alfabetização ainda na Educação Infantil, as participantes sinalizaram que consideram importante o desenvolvimento de certas habilidades preditoras da alfabetização ainda na Educação Infantil, principalmente no que se refere a oralidade, consciência fonológica, contatos e vivências significativas com a leitura e a escrita, primando pelo lúdico e pelo respeito à faixa etária da criança.

Contudo, salienta-se mais uma vez, o cuidado que se deve ter ao trabalhar com as aprendizagens de leitura e escrita na Educação Infantil de modo a não desrespeitar os direitos das crianças de se desenvolverem plenamente enquanto cidadãos em formação.

Na concepção das professoras, o Projeto LEEI-MT oportunizou às participantes estudos específicos e reflexões acerca da necessidade de planejamentos significativos, sequências didáticas a partir de leituras ou temáticas de interesse das crianças. Tais situações podem e devem partir do contato diário com a leitura e a escrita ainda na Educação Infantil, o que, segundo elas, acarretará em ganhos significativos para o processo de alfabetização das crianças.

Entretanto, documentos oficiais que norteiam o trabalho com a Educação Infantil, deixam clara a necessidade de planejamento intencional que prime pelo respeito às peculiaridades da faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil no sentido de não as privar do desenvolvimento integral da qual as mesmas têm direito, em detrimento a uma certa preocupação com a antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, como a linguagem escrita por exemplo.

Desse modo, compreende-se que a atenção cuidadosa e criteriosa quanto ao processo de transição entre as etapas da Educação Infantil para a alfabetização, deve se dar de modo mais efetivo e qualitativo. Ademais, poderá também beneficiar a sincronicidade necessária entre as habilidades que devem ser desenvolvidas pela criança, tanto na etapa da Educação Infantil, quanto na etapa da Alfabetização, para que ela experiencie, vivencie e se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética com qualidade e equidade.

Conforme demonstrado na seção de número quatro desta pesquisa, a proposta do CNCA de monitoramento das aprendizagens, já sinaliza na entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da avaliação diagnóstica do Ciclo I, quais habilidades a criança deve ter consolidada no pré II segundo a Matriz de Referência disponibilizada na plataforma. Desse modo, entende-se que não há linearidade curricular entre o que se considera por meio das Diretrizes oficiais da Educação Infantil e o que vem sendo avaliado já no início do 1º ano do Ensino Fundamental, realidade que implica significativamente no fomento das discussões teóricas quanto a este processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Concebe-se a possibilidade de que o objetivo da avaliação de entrada (Ciclo I do CNCA), já para o 1º ano do Ensino Fundamental consista na identificação do que a criança já consolidou ou não na etapa da Educação Infantil e que, portanto, tais informações se mostrem orientadoras para o planejamento da próxima etapa (Alfabetização). No entanto, é perceptível a necessidade de alinhamento curricular entre ambas etapas.

Isso posto, dentre os apontamentos finais desta pesquisa, indica-se que outras sejam realizadas, principalmente para investigar, de forma mais delimitada, não apenas como se deu os desdobramentos da formação continuada realizada pelo LEEI junto as professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de 5 anos de idade (Pré-II), mas sim, em quais concepções de formação continuada e de Educação Infantil, está pautada o referido projeto, bem como se darão as próximas ações advindas da implementação do CONAQUEI, uma vez que fora perceptível por meio das narrativas das professoras entrevistadas, que o Projeto LEEI-MT, oportunizou às participantes estudos específicos quanto às peculiaridades da Educação Infantil, com foco nas aprendizagens por meio de vivências e experiências significativas, bem

como a abordagem a certos conhecimentos peculiares do processo de alfabetização. No entanto, as participantes afirmam tratar-se de habilidades necessárias e pertinentes de serem desenvolvidas desde a etapa da Educação Infantil, uma vez que o processo de alfabetização se inicia antes mesmo da matrícula no Ensino Fundamental.

Estas considerações são necessárias, para que a formação continuada ofertada às professoras que atuam em turmas de Educação Infantil, não desconsidere as peculiaridades desta primeira etapa da Educação Básica, considerada o alicerce, o momento em que acontecem as maiores construções da vida de uma criança. Isso porque, defendemos uma educação democrática e inclusiva, com vistas a formar cidadãos autônomos, alfabetizados e letrados, capazes de agir com criticidade frente às diversas abordagens sociais que demandem o uso competente da leitura e da escrita. Esse é o desejo enquanto profissionais docentes, os quais encontram-se frente a toda essa construção de educação qualitativa, que prima pelo respeito à cada faixa etária, pelos direitos garantidos por lei às crianças e que por fim, prima pela formação de cidadãos aptos a viver e conviver em sociedade de modo atuante e, portanto, colaborando com a construção de um mundo melhor para todos, mesmo que tudo isso pareça utópico, é o que nos impulsiona a continuar.

REFERÊNCIAS

Bibliográfica – Livros, Artigos, Teses, Dissertações, Matérias em Portais

ALVES, Antônio Maurício Medeiros; OLIVEIRA, Caroline Terra de; FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves. [org.]. **O PNAIC enquanto política pública e as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil ao ciclo de alfabetização**: volume 5. Porto Alegre: Evangraf, 2021.

AMARAL, Ketty Cláudia Neves. SILVA, Elizandra Cristina. VALIENGO, Amanda. **Leitura literária na primeira infância:** perspectivas acerca da formação de professores no projeto leitura e escrita na educação infantil (LEEI**)** in: **Nas asas da leitura rumo ao além-mar:** práticas de leitura na educação escolar no Brasil e em Portugal – Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025 Versão digital.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil:** políticas, práticas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A alfabetização como processo discursivo no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** *In*: Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a formação sob diferentes olhares. Rondonópolis, 2019.

BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso:** a formação sob diferentes olhares- Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização. V5- Rondonópolis, 2019.

BONIEK, Israel. SCHUDO, Regina. **A Educação Infantil e o Repertório do Invisível** – Fortaleza, CE: VDV Editora, 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris**. O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude**. A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de

Sousa (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** Caderno de Formação do LEEI-CO. Campo Grande, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - 1.ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das ações de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003. Acesso em: 15 jan. 2025.

CAPOVILLA, Fernando César. Processamento auditivo central: demonstrando a validade de uma bateria de triagem para crianças de 6 a 11 anos. In: CAPOVILLA, F. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem:** uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, Scortecci, 2002, p. 121-146.

CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo e a educação profissional. In: MOLINA, M. C.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho, educação e políticas públicas**. Brasília: Inep/MEC, 2009. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/trab_princ_educativo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONCEIÇÃO, Isabel Cristina Lima. Breve histórico da Educação Infantil no Brasil: olhar para o passado para compreender o presente. Educação Infantil (Vol. 3), *In:* **CONEDU 2024**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119065. Acesso em: 12 fev. 2025.

CHAER, Galdino. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um contexto. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, M. L.; FARIA, R. L.; SOUZA, L. F. Políticas curriculares e formação docente: impactos e tensões na organização do trabalho pedagógico. *In*: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.) **Políticas curriculares: disputas em torno da qualidade da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação, direitos e justiça:** o lugar da escola pública na sociedade brasileira. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo**.** 12. Ed. São Paulo: Cortez. 2006.

DEZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Elaine Fernandes de Sousa. **Alfabetizar ou não na Educação Infantil?** debates e controvérsias – Belo Horizonte, 2019. Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRO, e.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONTANA, Maire Josiane. FÁVARO, Altair Alberto. Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol 8 - nº 17 – janeiro- junho 2013. Disponível em: < https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f5ee662e7240e6a6a0206e042c272a1a30_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O percurso histórico da alfabetização no Brasil in: **Educação em Movimento:** As mudanças decorrentes da BNCC, da Educação Infantil ao Ensino Médio. -São Paulo, Santillana Educação, 2023.

FREIRE. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo:Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil:** características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016. Acesso em: 20 nov. 2024.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 299-323, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2025.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda R. CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2025.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, 5–18. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002. Acesso em: 10 abr. 2025.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 1998. **Educação & Sociedade**. Campinas. [online]. 2000, n.14, pp.05-18. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400010. Acesso em: 15 jun. 2025.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica**: planejamento, execução e análise. Disponível em: https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 17. ed., 2006.

LIMA, Judite. **Alfabetiza MT:** Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa em Fluência Leitora. Cáceres, dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024.
Disponível em: https://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes. Acesso em: 16 out. 2024.

LÜDKE, M. **A pesquisa qualitativa e o estudo da escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 49,1986.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716–737, 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4. Acesso em: 12 ago. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, 2018.
Disponível em: https://sites.google.com/view/bnccmt/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-referencia-curricular-para-mato-grosso. Acesso em: 12 ago. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** SãoPaulo: Atlas, 1999.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso:** direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos. 1.ed - Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; SILVA, Albina Pereira de Pinho; TABORDA, Cleuza Regina Balan. Aspectos da política de formação continuada de professores implementada pelos CEFAPROs de Mato Grosso. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 54, e17336, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352019000400015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2024.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **O trabalho realizado junto aos Coordenadores locais, Reginais e Undime em Mato Grosso, no contexto do PNAIC/2016**. In: Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a formação sob diferentes olhares. Rondonópolis, 2019.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. GODOY, Priscila Lopes de. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In: **Políticas Públicas de Educação Infantil:** diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: https://gepcei.com/wpcontent/uploads/2023/06/Ebook_Politicas_Publicas_Educacao_Infantil-1-1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos: *In*: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. LARA, Ângela Mara de Barros. Educação infantil no brasil: história e políticas educacionais. In: **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas:** uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866421014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v.15 nº 44 329–341 maio-agosto 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009. Acesso em: 21 abr. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. "Formação de professores e profissão docente". *In*: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, **1995**.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2013

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REYS, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1 ed – São Paulo: Global, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A criança pequena e o direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 5-16, 2002. Disponível em: https://content/uploads/2023/06/Ebook_Politicas_Publicas_Educacao_Infantil-1-1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil: uma questão de direitos. In: **CORSINO**, Patrícia (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2013. Disponível em: https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/185625. Acesso em: 15 jun. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. In.: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1979.

SCHÖN, Donald Arthur. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, José Rogério da. Educação infantil: da constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves! **Educere - Revista da Educação**, v. 20, n. 2, p. 371-392, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7711. Acesso em: 7 set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1 ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita:** letramento na cibercultura. Soc., Educ. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TAILLE, Yves de La. **Limites:** três dimensões educacionais. Segunda edição. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: https://atividadeparaeducacaoespecial.com/-content/uploads/2014/11/PIAGET-VYGOTSKY-E-WALLON.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 123, abril-junho, 2013, pp. 551-571 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013. Acesso em: 7 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Revista Pro-Posições.** Campinas, SP V. 32, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0145. Acesso em: 15 set. 2024.

TEIXEIRA, Ana Paula Machado. A importância do trabalho com a cultura escrita na educação infantil. *In*: **O PNAIC enquanto política pública e as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil ao ciclo de alfabetização**. (Orgs) Antônio Maurício Medeiros Alves, Caroline Terra de Oliveira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira. Porto Alegre: Evangraf, 2021 (Coleção PNAIC-UFPel; v. 5).

TUSSI, Rita de Cássia. ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Programa Bebelendo:** uma intervenção precoce de leitura. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M**.** Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *In*: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel Patrick. **Ensinar com reflexão:** ideias e práticas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Documental – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções

BRASIL. **Decreto nº 12.154, de 27 de agosto de 2024**. Dispõe sobre o serviço militar inicial feminino. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 1, 28 ago. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.154-de-27-de-agosto-de-2024-580831560. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 3-4, 13 jun. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 322013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025.** Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 fev. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 501, de 7 de julho de 2025.** Institui o *Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Conaquei*. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.774, de 1º de setembro de 2023**. *Diário Oficial da União*: Seção 1, 4 set. 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.774-de-1-de-setembro-de-2023-507365760. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Brasil, MEC, outubro de 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022.** Regulamenta a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação – DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*, 15 fev. 2022. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias. Acesso em: 07 jul. 2025.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022.** Institui as Diretorias Regionais de Educação – DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*, 11 jan. 2022. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11668-2022-mato-grosso-institui-as-diretorias-regionais-de-educacao-dres-no-ambito-da-secretaria-de-estado-de-educacao-de-mato-grosso-seduc-e-da-outras-providencias. Acesso em: 07 jul. 2025.

Apêndice A – Autorização para realização da pesquisa

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃ CONTINUADA

Pesquisadora: Regina Simões da Costa

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
[ENTREVISTA COM PROFESSORAS MUNICIPAIS (ZONA URBANA), RESPONSÁVEIS PELAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL- PRÉ II (05 ANOS) – Mirassol d'Oeste - MT]

Cara Srα. Secretária Municipal de Educação do município de Mirassol d'Oeste – MT, Rosana de Cássia Botelho , portaria nº 881/2023, inscrito sob o CPF: 429.471.541-34, residente e domiciliado na Rua Visconde do Rio Branco, nº 285, Bairro Alto da Boa Vista, cep 78280-000, Mirassol d' Oeste - MT e que dispõe para contato telefônico: (65) 9 9905-9465 e Srα. Coordenadora de Educação do município de Mirassol d' Oeste – MT, Maria Aparecida Perez Toló, portaria nº 53 de 18 de janeiro de 2024, inscrita sob o CPF: 361.915.661-15 SSP/MT, residente e domiciliada no Sítio São Sebastião, zona rural, cep 78280-000, Mirassol d'Oeste – MT e que dispõe para contato telefônico: (65) 9 9902-3111.

Vimos por meio deste documento solicitar autorização para a realização dessa pesquisa acima mencionada junto às professoras que estarão responsáveis pelas turmas de Educação Infantil Pré II nos anos de 2024 e 2025.

Eu, REGINA SIMÕES DA COSTA, professora pedagoga efetiva da Secretaria de Estado de Educação, SEDUC-MT, formada pela UNEMAT e mestranda do PPGEdu/UNEMAT, estou desenvolvendo uma pesquisa de dissertação que objetiva "Analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articuladas ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer dos anos de 2024 e 2025, no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada, dos referidos programas, no município de Mirassol d'Oeste", pesquisa sob a orientação da docente Drª. Ângela Rita Christofolo Mello.

Dessa forma, por ora, solicito gentilmente vossa autorização. Nossa intenção para o segundo semestre de 2024, será mapear os possíveis sujeitos de nossa pesquisa, isto é, fazer um levantamento das escolas que comportarão as turmas de Educação Infantil Pré II e seus

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃ CONTINUADA

Pesquisadora: Regina Simões da Costa

respectivos professores, permitindo assim elencar aqueles que poderão, eventualmente e futuramente, participar de nossa pesquisa.

Certifico que a identificação das escolas que comportarão as turmas de Educação Infantil Pré II e seus professores, se configurará como a fase inicial da pesquisa de campo.

Rosana de Cássia Botelho
Secretária Municipal de Educação de
Mirassol d' Oeste – MT

Maria Aparecida Perez Toló
Coordenadora de Educação de
Mirassol d'Oeste - MT

gov.br Documento assinado digitalmente
ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
Data: 15/08/2024 09:23:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Regina Simões da Costa
Responsável pela pesquisa

Drª Ângela Rita Christofolo Mello
Orientadora e co-responsável

Cáceres, 21 de agosto de 2024.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora – Regina Simões da Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
[AO PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL RESPONSÁVEL PELAS TURMAS DE PRÉ II NESSA UNIDADE ESCOLAR EM MIRASSOL D'OESTE - MT]

Você, Professor(a) da Educação Infantil, responsável pelas turmas de Pré II de sua unidade escolar, que participam do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, articulado ao Projeto LEEI-MT – Leitura e Escrita na Educação Infantil, no município de Mirassol d'Oeste - MT, maior que 18 anos, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Regina Simões da Costa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Barão do Rio Branco, n 83, Bairro Alto da Boa Vista, cep 78280-000, Mirassol D'Oeste – MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 9989-4301. A orientadora da pesquisa é a Prof. Dra. Ângela Rita Christolo de Mello, residente na Rua Coronel Neto, 1894, Apt 1004-B, condomínio Spazzio Charme Goiabeiras, cep 78.032-110, Cuiabá-MT, e que dispõe para o contato telefônico o celular (65) 99204 -1089.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo, "analisar a formação continuada ofertada no âmbito do "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articuladas ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer dos anos de 2024 e 2025, no município de Mirassol D'Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu a formulação e implementação das estratégias de formação continuada", dos referidos programas, no município de Mirassol d'Oeste".

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora – Regina Simões da Costa

Bem como levantar produções acerca das políticas públicas implementadas na área da alfabetização, nos últimos anos em Mato Grosso, realizar levantamento documental acerca do processo de implementação do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" em Mato Grosso articulada ao projeto LEEI em Mirassol D'Oeste, e por fim, investigar as estratégias de formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores implementadas em Mirassol d'Oeste no âmbito do programa "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", articulada ao Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa qualitativa de natureza explicativa, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização e entrevistas semiestruturadas.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de alguns critérios, os quais serão: ser professor (a) da Educação Infantil das turmas de Pré II (Crianças de 05 e 06 anos de idade) participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, articulada ao projeto LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste, caso aceitem participar da pesquisa.

As etapas da pesquisa serão por meio de dois instrumentos de coletas: questionário de caracterização, que será disponibilizado via Google Forms, para que respondam no momento adequado e oportuno e entrevista semiestruturada, que será efetivada presencialmente com instrumento gravador de voz, que pode ser celular ou mesmo um aparelho gravador para o registro e análise posterior.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer acesso a vossas imagens e sons registrados nos documentos gerados pelas gravações das reuniões mencionadas anteriormente e também geradas pelas entrevistas semiestruturadas. Permitindo a nós – pesquisadora responsável e orientadora – a possibilidade de recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que serão observados os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora – Regina Simões da Costa

RISCOS

- Os professores da Educação Infantil Pré II poderão sentir-se desconfortáveis diante de alguma questão formulada, nesse caso, agiremos com discrição, empatia, coerência e ética, na reformulação da ideia ou formato da pergunta, a fim de manter as vias do diálogo abertas e francas;
- Os professores da Educação Infantil Pré II, poderão sentir-se desconfortáveis ou inseguros por pensarem que a proposta da pesquisa se refere a medir a sua capacidade pedagógica, nesse caso, explicitaremos que a proposta da pesquisa tem por finalidade observar os desdobramentos e efetividade do desenvolvimento do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no enfrentamento do problema da alfabetização, a partir do momento que objetiva oportunizar vivências de leitura e escrita na Educação Infantil. Entretanto só será possível observar tal fato a partir do trabalho e visão de quem participa do programa e lida diariamente com o aluno, alvos do Programa.
- A participação dos sujeitos na pesquisa, devido a necessidade de dedicar tempo a ouvirem a apresentação do projeto, responderem o questionário de caracterização, bem como as perguntas da entrevista; tais ações poderão acarretar-lhes prejuízos quanto ao tempo que utilizam para desenvolver suas atividades pessoais ou profissionais, nesse sentido, dialogaremos com os sujeitos a fim de nos adequar às possibilidades de cada um, observando hora e local de preferência e disponibilidade para a participação efetiva de ambos.
- Os sujeitos poderão sentirem-se pressionados ou desconfortáveis acerca de algum questionamento por desconhecerem ou se sentirem inseguros a despeito, o pesquisador apresentará outras possibilidades de responderem em um outro momento ou lugar que julgarem adequados.
- Os participantes poderão estar receosos quanto a quebra de anonimato, devido serem servidores públicos, e possível exposição de incongruências/inconsistências do Programa ou mesmo da formadora. Entretanto, deixaremos claro a não intencionalidade de expor a imagem ou qualquer fragilidade dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa e/ou no Programa, sendo assim, deixaremos claro que as informações coletadas estarão disponíveis durante todo o percurso, a fim de que possam consultá-las, verificar a veracidade das informações e análises feitas pelo pesquisador, tendo suas identidades resguardadas, e também o direito de cada sujeito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, críticas ou juízo de valor.

É importante frisar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios.

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora – Regina Simões da Costa

BENEFÍCIOS

A pesquisa trará como benefício reflexões de como o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada está sendo compreendido pelos professores da Ed. Infantil Pré II quanto aos desdobramentos e implementação das ações de formação continuada ofertada aos mesmos, atrelada ao Projeto LEEI-MT Leitura e Escrita Na Educação Infantil, objetivando elevar os níveis de aprendizagem dos estudantes quanto ao processo de alfabetização.

Desse modo, será possível observar as fragilidades e/ou potencialidades do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada atrelada às ações do Projeto LEEI-MT Leitura e Escrita na Educação Infantil e, a partir destas propor diálogos com a gestão escolar, a fim de vislumbrar novos percursos formativos, readequação ou implementação de formação continuada que considere a realidade local da escola pesquisada.

Em relação aos professores participantes, espera-se provocar reflexões sobre os sucessos e insucessos, angústias, metodologias de aprendizagem e os desdobramentos que estejam vivenciando durante o percurso formativo proposto pelo Programa. As informações coletadas pelos professores e as análises do material trabalhado no referido programa, possibilitará linhas de diálogo, rodas de conversa, introdução de novas metodologias e redes de discussão sobre as questões de maior significância para o trabalho dos professores com as turmas da Educação Infantil Pré II no sentido de oportunizar vivências e experiências significativas quanto ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita pelas crianças da última etapa da Ed. Infantil. Para a escola envolvida na pesquisa, surgirá a possibilidade de aprofundamento das questões peculiares ao trabalho específico com a Educação Infantil que a mesma desenvolve, no sentido de promover debates qualitativos sobre suas próprias experiências e as de outrem, e a partir de então, traçar ou não caminhos diferentes para o trato com seus professores da Ed. Infantil e suas turmas.

Concebendo que o conhecimento se estabelece no movimento de construção e (re) construção, gerados a partir de cada novo desafio, entendemos que nossa pesquisa poderá contemplar apontamentos e discussões acerca das políticas públicas para educação como um todo e especificamente para a alfabetização e as práticas significativas de desenvolvimento do processo de leitura e escrita na Educação Infantil.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora – Regina Simões da Costa

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data: Mirassol d' Oeste – MT, 16 de Abril de 2025.

Nome:_____
Endereço:_____
CPF: _____

Nome:_____
Endereço:_____
CPF: _____
Assinatura dos sujeitos participantes da pesquisa:

_____
Responsável pela Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

Apêndice C – Roteiro do questionário e entrevista realizados com as professoras participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO ELABORADO DO FORMULÁRIO GOOGLE FORMS, PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA, A SER ENCAMINHADO VIA E MAIL

Com vistas a traçar o perfil pessoal e profissional das professoras sujeitos da referida pesquisa, segue abaixo as questões que nos permitirão o levantamento de dados necessários paratal análise.

1. Gênero:
( ) Feminino ( ) Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):
( ) Até 28
( ) 28 a 35
( ) 35 a 45

3. Formação:
Graduação:_____Pós- graduação:_____

4. Atua na Educação há quanto tempo? E na docência?
_____
5. Já foi professor alfabetizador? Por quanto tempo?
_____
6. Há quanto tempo está como professora da Educação Infantil?
_____
7. É efetivo ou interino? Há quanto tempo?
_____

ENTREVISTA ABERTA COM AS PROFESSORAS SUJEITOS DA PESQUISA

Com vistas ao levantamento de dados qualitativos acerca das concepções dos sujeitos entrevistados sobre a oferta de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, atrelada ao Projeto LEEI-MT no município de Mirassol D'Oeste MT, seguem abaixo questões abertas a serem respondidas, dentro de uma pesquisa qualitativa em educação, àuma melhor compreensão de como e em que condições se dá o processo da formação continuada e seus desdobramentos para a prática pedagógica do alfabetizador e professor da Ed. Infantil.

1. Como você definiria Formação Continuada?

2. Descreva como acontece a formação continuada ofertada pelo LEEI -MT?

3. A partir de suas vivências práticas, o que você considerou significativo na formação ofertada pelo LEEI -MT?
4. Teria alguma sugestão de melhorias para as estratégias de formação de professores dentro programa LEEI-MT?

Em nome do PPGEdu (Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso), a Orientadora Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello e a mestranda Regina Simões da Costa, responsáveis pela presente pesquisa, agradecem o aceite e disponibilidade em participar e contribuir para essa pesquisa científica e qualitativa em educação.

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D¿OESTE E A IMPLEMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisador: REGINA SIMOES DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82751324.2.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.157.177

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa elaborado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, sob orientação da Professora Dr.ª Ângela Rita Christofolo Mello.

As informações aqui expressas foram extraídas do Projeto Completo e do Formulário Informações Básicas.

O objeto da pesquisa é a formação continuada de professores alfabetizadores (Projeto Completo,2024, p.9).

Para tal estudo a pesquisadora se linha a Soares (2022) que discute a importância de se alfabetizar, no sentido de ensinar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a partir de vivências e experiências de Letramento, o qual se constitui nos usos sociais da leitura e escrita, ampliando os horizontes qualitativos desse importante processo de alfabetizar letrando. Atualmente, essa compreensão está sendo denominada de alfabetização dialógica e humanizada (Projeto Completo, 2024, p.5).

¿Com intenções de propiciar formação continuada aos alfabetizadores, no ano de 2023, no dia 12 de junho, o Governo Federal, lançou o ¿Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¿ (CNCA). Este programa objetiva subsidiar ações concretas dos Estados, Municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. No caso específico do estado de Mato Grosso, por já haver uma política pública estadual para a alfabetização em desenvolvimento, o Programa Alfabetiza MT, o governo de MT, realizou adesão ao CNCA apenas para as turmas de Educação Infantil (04 e 05

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br



anos) através do projeto [Leitura e Escrita na Educação Infantil] LEEI-MT¿(Projeto Completo, 2024, p.7).
Para delimitar o campo investigativo acerca do CNCA, a pesquisadora se propõe estudar o caso do município de Mirassol D¿Oeste/MT. A partir do exposto a pesquisadora pretende explorar a seguinte questão: ¿Como se deu, a formação continuada, ofertada por meio do CNCA, em Mirassol D¿Oeste/MT, articulada ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer dos anos de 2024 e 2025? Ela viabilizou aos professores alfabetizadores, a ampliação da fundamentação teórica, articulada a práticas docentes alfabetizadoras dialógicas e humanizadas? Para tais questionamentos a pesquisadora apresentada a seguinte hipótese: acerca das políticas públicas de formação no âmbito da alfabetização em específico, e do por que, mesmo com todo empenho até aqui implementado, os índices de consolidação do processo de alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental ainda são insatisfatórios, segundo dados das avaliações externas, afirma ser resultado da ¿rotatividade de profissionais que recebem as formações continuadas ofertadas por estas políticas de formação, em decorrência da não garantia de atribuição nas salas de alfabetização a partir de critérios específicos; o pouco aprofundamento teórico dos conceitos abordados nas formações, articulados à prática docente; associados a incontinuidade (sic) das políticas públicas de alfabetização, não permite que os professores tenham o necessário conhecimento das peculiaridades e especificidades que abarcam o processo de alfabetização¿ (Projeto Completo, 2024, p.6)
Os participantes da pesquisa são professoras que trabalham com o Pré II, (crianças de 05 anos completos ou 06 anos a completar até a data de corte de 31 de março, segundo LDB 9394/96 e a Resolução CEB nº 6/2010), de apenas uma escola da rede municipal de Mirassol D¿Oeste, pois a mesma atende exclusivamente tais turmas. Totalizando 5 professores participantes da pesquisa. (Informações Básicas, 2024, p.4).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral (Projeto Completo, 2024, p.8-9)

Analisar a formação continuada ofertada no âmbito do ¿Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¿, articuladas ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no decorrer dos anos de 2024 e 2025, no município de Mirassol D¿Oeste/MT, com vistas a compreender como se deu ¿[...] a formulação e implementação das estratégias de formação continuada¿, dos referidos programas, no município de Mirassol d¿Oeste.



Objetivos Específicos (Projeto Completo, 2024, p.8-9)
- Levantar produções acerca das políticas públicas implementadas na área da alfabetização, nos últimos anos em Mato Grosso;
- Realizar levantamento documental acerca do processo de implementação do programa ¿Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¿ em Mato Grosso articulada ao projeto LEEI em Mirassol D¿Oeste;
- Investigar as estratégias de formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores implementadas em Mirassol d¿Oeste no âmbito do programa ¿Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¿, articulada ao Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.
A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A pesquisa apresenta:
- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 7.157.177

Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2404532.pdf	30/09/2024 16:12:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/09/2024 16:07:57	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	oficio_2.pdf	30/09/2024 16:03:50	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Cronograma	11_cronograma.pdf	30/09/2024 15:54:08	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	7declaracaoresponsabilidade.pdf	30/09/2024 15:47:11	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	curriculo_lattes.pdf	30/09/2024 15:41:53	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	21/08/2024 19:17:38	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	21/08/2024 18:59:50	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	declaracaoinfraestrutura.pdf	21/08/2024 18:57:39	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	15autorizacaosecretariamunicipalecoordenadora.pdf	21/08/2024 18:56:31	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	14_desenho_do_estudo.pdf	21/08/2024 18:55:22	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	13termocompromissotodasinstituicoes.pdf	21/08/2024 18:55:05	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	10_orcamento_detalhado.pdf	21/08/2024 18:54:19	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 7.157.177

Outros	09_instrumento_de_coleta.pdf	21/08/2024 18:53:27	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	4declaracaocoletadadosnaoiniciada.pdf	21/08/2024 18:52:13	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Outros	1Oficio.pdf	21/08/2024 18:51:02	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folharostoassinado.pdf	21/08/2024 10:57:38	REGINA SIMOES DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 14 de Outubro de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada III **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)98120-0113 **Fax:** (65)99989-7459 **E-mail:** cep@unemat.br