

Formações de professoras da Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: sentidos de qualidade em disputa

Teacher training in Early Childhood Education within the National Commitment to Child Literacy: contested meanings of quality

Formaciones de profesoras de Educación Infantil en el marco del Compromiso Nacional Niño Alfabetizado: sentidos de calidad en disputa

Juliana Diniz Gutierrez Borges¹
Universidade Federal da Grande Dourados

Liziana Arâmbula Teixeira²
Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: Este artigo analisa os sentidos de qualidade na Educação Infantil, no âmbito do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvido no estado de Mato Grosso do Sul (LEEI/MS), como ação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A pesquisa, de natureza qualitativa, examina documentos formativos e registros de ações de formação docente, buscando compreender as disputas que permeiam as práticas formativas, e nos aportes de Dahlberg, Moss e Pence (2019), defende-se a construção situada de significados. A análise evidencia que o LEEI/MS se constitui como um campo de tensões e ressignificações. Os resultados apontam que a qualidade reivindicada nas ações formativas está ancorada na valorização das múltiplas linguagens, da cultura e das experiências das crianças e professoras, resistindo às tendências de padronização curricular e antecipação da alfabetização.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Públicas; Formação de professores; Qualidade educacional; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Abstract: This article analyzes the conceptions of quality in Early Childhood Education within the scope of the Reading and Writing in Early Childhood Education Project developed in the state of Mato Grosso do Sul (LEEI/MS), as action of the National Commitment for Literate Children (CNCA). The qualitative research examines formative documents and records of teacher education actions, aiming to understand the disputes that permeate training practices. Inspired by the approaches of Stephen Ball (1994, 2001) and Ernesto Laclau (2006, 2011), quality as an empty signifier in dispute is conceived, and in the contributions of Dahlberg, Moss, and Pence (2019), advocates the situated construction of meanings. The analysis highlights that the LEEI/MS operates as a field of tensions and resignifications. The results indicated that the quality claimed in the formative actions anchored in the valorization of the multiple languages, culture and the experiences of children and teachers, resisting trends towards curricular standardization and the anticipation of literacy.

Keywords: Early Childhood Education; Public Policy; Teacher training; Educational quality; National Commitment to Child Literacy.

¹Doutora em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: julianadinizg@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4620372286527455>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5765-0181>.

²Doutoranda do Programa de Pós. Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: lizianateixeira@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1278900483874784>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-6287>.

Resumen: Este artículo analiza los sentidos de calidad en la Educación Infantil en el marco del Proyecto Lectura y Escritura en la Educación Infantil, desarrollado en el estado de Mato Grosso do Sul (LEEI/MS), como una acción del Compromiso Nacional Niño Alfabetizado. La investigación, de carácter cualitativo, examina documentos formativos y registros de acciones de formación docente, buscando comprender las disputas que atraviesan las prácticas formativas. Esta investigación, apoyada en los enfoques de Stephen Ball (1994, 2001) y Ernesto Laclau (2006, 2011), concibe la calidad como un signifiante vacío en disputa; y, con base en los aportes de Dahlberg, Moss y Pence (2019), defiende la construcción situada de significados. El análisis pone en evidencia que el LEEI/MS se constituye como un campo de tensiones y resignificaciones. Los resultados señalan que la calidad reivindicada en las acciones formativas se fundamenta en la valorización de los múltiples lenguajes, de la cultura y de las experiencias de niños, niñas y profesoras, resistiendo a las tendencias de estandarización curricular y anticipación de la alfabetización.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas Públicas; Formación de profesores; Calidad educativa; Compromiso Nacional Niño Alfabetizado.

Recebido em: 14 de cinco de 2025

Aceito em: 01 de agosto de 2025

Introdução

A discussão sobre o lugar da alfabetização na Educação Infantil tem sido uma das mais persistentes e polêmicas no cenário educacional brasileiro, reacendendo-se com intensidade a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019–2023)³, que incluiu docentes da pré-escola em programas formativos centrados na aprendizagem da leitura e da escrita, como o “Tempo de Aprender⁴” e o “ABC na Prática⁵”. Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁶ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indiquem que não é função dessa etapa promover a alfabetização, o tensionamento entre o que está normatizado e o que é operacionalizado nas políticas continua a marcar o campo com intensas disputas.

³ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf.

⁴ Tempo de Aprender é um programa de alfabetização que prevê ações de formação pedagógica a docentes e gestores e disponibilização de materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>.

⁵ O curso *on-line* Alfabetização Baseada na Ciência é fruto de uma parceria internacional com instituições portuguesas. No Brasil, participaram o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-ab-c>.

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

A antecipação da escolarização formal proposta pela PNA carrega riscos importantes, uma vez que pode tornar a aprendizagem um processo mecânico, desconectado do lúdico e do prazer de descobrir o mundo por meio da linguagem. Esses aspectos reforçam a discussão sobre o papel da Educação Infantil no processo de aprendizagem da linguagem escrita, evidenciando os impactos negativos da antecipação da alfabetização e a importância de respeitar as especificidades da infância.

De modo mais amplo, observa-se que políticas de viés neoconservador vêm promovendo a antecipação de processos escolares na Educação Infantil, como se vê nas controvérsias relacionadas à própria PNA, à adesão da pré-escola ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷ e ao recente direcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁸, que vinculou o uso da literatura infantil a conteúdos instrucionais e propôs livros didáticos também para a pré-escola, expressando uma tentativa de padronização das práticas pedagógicas e da atuação docente.

No entanto, a reação articulada de universidades e fóruns de Educação Infantil tem demonstrado que é possível resistir e ressignificar essas políticas. Mesmo em meio às declaradas investidas conservadoras, professores e pesquisadores engajados buscaram reinterpretar as orientações nacionais, resguardando os princípios e a especificidade da Educação Infantil. Relatos de formação indicam que as equipes adaptavam os conteúdos às pedagogias do brincar, enfatizando a literatura e a oralidade, mesmo quando a política central insistia na decodificação. Em outras palavras, operou-se uma “tradução” das políticas: os formadores cumpriam as metas oficiais (introduzir experiências de linguagem escrita), porém diluindo o viés tecnicista e reforçando abordagens lúdicas e culturais (Borges, 2022).

É nesse contexto que se insere o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil do estado de Mato Grosso do Sul (LEEI/MS), que integra as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), política pública instituída pelo governo federal

⁷O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>.

⁸O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) faz parte de um conjunto de ações voltadas à disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>.

em 2023 (Brasil, 2023), voltada à formação de professoras da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo tem por objetivo analisar os sentidos de qualidade atribuídos às formações docentes realizadas no âmbito do LEEI/MS. Considerando que o CNCA propõe uma ação contínua e articulada desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa busca compreender como essa articulação é operada nos encontros de formação, especialmente no que tange ao respeito aos princípios que regem a primeira etapa da Educação Básica. Em outras palavras, interessa indagar de que forma a formação docente tem garantido (ou tensionado) a especificidade da Educação Infantil no interior de uma política mais ampla de alfabetização.

A análise é orientada, sobretudo, pelas contribuições teóricas de Stephen Ball e Ernesto Laclau. A partir da perspectiva do ciclo de políticas, Ball (1994, 2001) propõe compreender as políticas educacionais não como documentos lineares ou neutros, mas como processos dinâmicos de produção, tradução e recontextualização, atravessados por disputas, resistências e ressignificações. Essa abordagem permite problematizar como os sentidos atribuídos à alfabetização e à qualidade da Educação Infantil são construídos, negociados e operados nos diferentes contextos que envolvem o LEEI/MS.

Paralelamente, os aportes de Laclau (2006, 2011) contribuem para compreender a noção de *qualidade* como um significante vazio – um termo que não possui um significado fixo e que, exatamente por isso, é capaz de articular diferentes demandas sociais e políticas. Assim, a qualidade na Educação Infantil se apresenta como um campo de disputa simbólica, em que diferentes projetos políticos tentam hegemonizar sentidos diversos em torno de práticas formativas e pedagógicas. A análise assume, portanto, que o que está em jogo não é apenas a instauração de uma política, mas a luta pela definição do que se entende por uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Dentre os questionamentos que norteiam a análise, destacam-se: quais concepções de leitura e escrita são mobilizadas nas ações formativas do LEEI/MS? Que práticas e estratégias são valorizadas na formação das professoras da Educação Infantil? E como esses elementos contribuem para (re)configurar os sentidos de qualidade da educação nesta etapa?

Para situar os principais aportes teóricos da investigação em curso, destacam-se três frentes principais: (1) a recusa em tratar a escrita como objeto de ensino na Educação Infantil, em favor do reconhecimento das múltiplas linguagens como mote das práticas pedagógicas voltadas para crianças pequenas (Cunha; Carvalho, 2017; Albuquerque; Barbosa; Fochi, 2013; Edwards; Gandini; Forman, 2015); (2) a oposição às abordagens tecnicistas na formação docente, com valorização dos saberes e experiências das crianças e das professoras (Cunha; Carvalho, 2017; Borges, 2022); e (3) a resistência a processos de padronização curricular, que

tendem a ignorar a pluralidade de contextos, infâncias e práticas docentes (Dias, 2008; Lopes; Macedo, 2011; Frangella, 2021). Essas resistências são formas de tensionar perspectivas que reduzem a Educação Infantil a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reafirmando a necessidade de políticas e práticas que respeitem a singularidade dessa etapa educacional (Santos; Tomazzetti; Mello, 2018).

Adotando uma abordagem qualitativa (Cellard, 2008), a pesquisa analisa o modo como as ações formativas vêm sendo conduzidas no contexto atual de inflexões neoconservadoras nas políticas educacionais. A produção de dados, com foco nos contextos de influência e de produção de texto, foi realizada por meio da análise documental, considerando documentos disponibilizados no site do Ministério da Educação, materiais pedagógicos utilizados nas formações, bem como os conteúdos publicados pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/MS) no canal do YouTube (@LEEIMS2024) e na página do Instagram (@leei.ms.ufms).

As gravações das formações *online* foram transcritas integralmente e analisadas com base em três eixos temáticos: (1) as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil como inserção na cultura do escrito; (2) a formação continuada e a valorização das professoras da Educação Infantil; e (3) a integração entre ciência, arte e vida como princípio da ação formativa. Esses eixos permitiram mapear tanto os conteúdos veiculados nas formações quanto os modos de engajamento dos participantes, observáveis também por meio das interações nos comentários e nas reações às falas das formadoras e convidadas.

A análise das postagens no Instagram complementou esse mapeamento, possibilitando observar como o discurso institucional é construído e performado também na linguagem visual e afetiva das redes sociais. O conteúdo da página abrange a divulgação de eventos formativos, registros de atividades presenciais e remotas, além de reflexões sobre o papel da literatura e da oralidade na Educação Infantil.

Qualidade da educação como significante esvaziado de sentido: aportes de Stephen Ball e Ernesto Laclau

Compreender a disputa em torno da *qualidade da educação* exige abandonar uma concepção essencialista e fixa desse termo. A partir da interlocução com os aportes teóricos de Stephen Ball (1994, 2001) e Ernesto Laclau (2006, 2011), é possível interpretar a qualidade não como uma essência universal, mas como um significante vazio, capaz de articular demandas distintas e constituir projetos hegemônicos.

Segundo Ball (2001), as políticas educacionais não são textos fechados nem discursos unívocos. Elas se constituem como textos abertos e discursos disputados, resultantes da interação entre múltiplos contextos – de influência, produção e prática – e de diferentes sujeitos envolvidos na sua recontextualização (Ball; Bowe, 1992). Assim, a política educacional não é apenas o produto da vontade governamental; ela emerge de um processo de negociações, resistências e ressignificações em arenas sociais diversas.

A contribuição de Laclau complementa e aprofunda essa leitura. Para o autor, os discursos políticos se constroem a partir de cadeias de equivalência entre demandas insatisfeitas que, ao se articular, formam projetos hegemônicos contingentes. No centro dessas articulações encontram-se significantes vazios – termos capazes de agregar diferentes sentidos e demandas sociais, sem se fixar em um conteúdo único (Laclau, 2011).

A *qualidade da educação* opera como um desses significantes. Em um cenário onde ninguém, publicamente, defende uma educação de má qualidade, a qualidade torna-se uma bandeira consensual apenas aparentemente. Na prática, diferentes atores – governos, organismos multilaterais, professores, sindicatos, movimentos sociais – projetam sobre esse termo demandas específicas e, muitas vezes, contraditórias: melhoria da infraestrutura, resultados em avaliações padronizadas, fortalecimento de práticas culturais locais, desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, entre outras.

A interpretação da qualidade da educação com base nas teorias de Ball suscita a compreensão de que a qualidade não é um conceito fixo ou técnico, mas sim uma construção social e política, sujeita a disputas e negociações entre diversos atores sociais. Essa abordagem permite entender que a definição de *qualidade* não é algo que se aplica universalmente, mas sim que é construída através de diferentes perspectivas, interesses e valores que estão em jogo nas políticas e práticas educacionais.

Assim, como apontam Dias, Abreu e Lopes (2012), a fronteira entre o que se projeta como inovação e aquilo que se deseja superar é construída a partir da representação de um antagonismo: a oposição a uma escola sem qualidade – ainda que esse inimigo seja sempre uma construção discursiva, e não uma entidade objetiva.

Nesse sentido, investigar as políticas públicas de Educação Infantil implica compreender como diferentes sujeitos – governos, universidades, formadores, professores – participam das disputas pela definição dos sentidos da qualidade. E mais: como essas disputas não apenas refletem, mas constituem práticas curriculares, orientando formações, definições de conteúdo, prioridades pedagógicas e modos de avaliação.

No contexto do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, inserido no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, as formações docentes mostram-se atravessadas

por essa lógica. Ao mesmo tempo em que mobilizam discursos de valorização das múltiplas linguagens e da especificidade da infância, também podem ser confrontadas pela pressão de metas de desempenho associadas à alfabetização. A qualidade da Educação Infantil, nesse arranjo, não é um dado a ser mensurado, mas um terreno em disputa, onde se confrontam visões distintas sobre infância, currículo e avaliação.

Assim, inspirado por Stephen Ball e Ernesto Laclau, este estudo compreende que a análise das políticas de formação docente para a Educação Infantil exige atenção tanto às estratégias discursivas que buscam fixar sentidos de qualidade quanto às resistências que, ao ressignificar práticas e prioridades, tornam visível a contingência e a disputa constitutiva dessas políticas.

A discussão sobre qualidade na Educação Infantil também pode ser enriquecida pela perspectiva proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2019), para quem a qualidade não é uma essência fixa ou universalmente reconhecível, mas uma construção social e política situada. Os autores alertam que a busca por uma definição única e objetiva de qualidade tende a reforçar práticas normativas, padronizadas e excludentes, obscurecendo a diversidade de contextos, culturas e modos de ser criança. Em vez de aderir a uma concepção normativa de qualidade, Dahlberg, Moss e Pence propõem deslocar o debate para a construção de significados compartilhados em contextos específicos, reconhecendo que a Educação Infantil deve ser um espaço de escuta, diálogo e negociação de sentidos – e não de reprodução de padrões previamente estabelecidos.

Nesse sentido, os aportes de Dahlberg, Moss e Pence (2019) dialogam diretamente com a análise desenvolvida neste artigo: a qualidade na Educação Infantil não pode ser reduzida a parâmetros mensuráveis de desempenho, mas deve ser entendida como a possibilidade de criação de práticas pedagógicas sensíveis, culturalmente situadas e comprometidas com a construção coletiva de significados. Ao examinar as ações formativas do LEEI/MS, evidencia-se que, mesmo operando em um contexto de tensionamentos e disputas, a proposta formativa busca afirmar uma ideia de qualidade ancorada na valorização das múltiplas linguagens, no reconhecimento das experiências das crianças e professoras e na recusa de modelos uniformizadores de currículo e avaliação.

Disputas em torno do significante *qualidade* na formação docente do LEEI/MS

A análise dos materiais do LEEI/MS evidencia que a qualidade não é um conceito estável ou consensual. Ao contrário, opera como articuladora de diferentes demandas – frequentemente contraditórias – que coexistem em uma mesma política pública, capaz de

reunir distintas expectativas, práticas e sentidos em torno da Educação Infantil. Essa articulação se constrói em um campo discursivo no qual convivem tanto compromissos com a cultura escrita quanto resistências à antecipação da alfabetização, tensionando o modo como a qualidade é performada nas ações formativas.

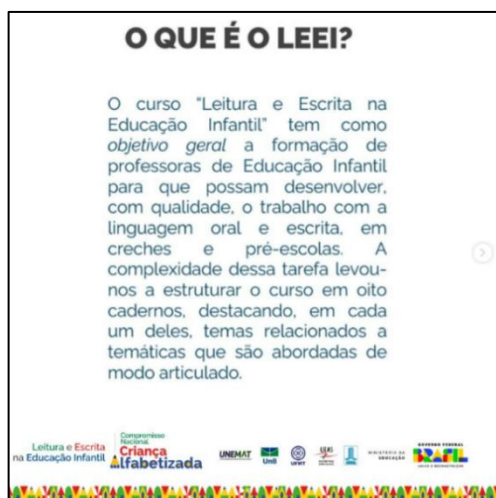
No primeiro encontro, por exemplo, a qualidade é diretamente vinculada à formação das professoras, à gestão institucional e às condições estruturais:

O grande empenho dessa ação é querer ser professor de Educação Infantil. Mas não basta só querer ser professor de Educação Infantil: é preciso reconhecer-se como professor da Educação Infantil. E aí a gente precisa buscar sempre uma das grandes ações da política educacional, que é a realização, ou a efetivação, da qualidade. E essa qualidade, sem dúvida, perpassa a qualidade da formação do professor, a qualidade da gestão do centro de Educação Infantil, os recursos, a disponibilidade. Porque o gestor é este profissional que atua nessa instituição, que vai oferecer condições ao professor para que realize sua prática, uma prática com qualidade (1º Encontro: *Live* de abertura, transmitido ao vivo em: 28/05/2024).

Essa concepção de qualidade, atrelada à gestão, às condições estruturais e à formação docente, evidencia que o termo é operado como articulador de múltiplas expectativas. Por um lado, há um compromisso com aspectos estruturais e institucionais da oferta educacional; por outro, emerge uma preocupação com a dimensão pedagógica e formativa das práticas na Educação Infantil. Esse entrelaçamento reforça a polissemia do significante *qualidade* e evidencia que, dentro do próprio LEEI/MS, as disputas em torno do seu significado se manifestam em camadas distintas da ação educativa.

Nesse contexto, garantir práticas de qualidade também implica repensar os modos de inserção das crianças na cultura do escrito e o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil. As formações promovidas pelo LEEI/MS enfatizam a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais, reconhecendo-as como dimensões constitutivas da experiência infantil desde os primeiros anos de vida. Essa perspectiva se contrapõe às abordagens tecnicistas e escolarizantes da alfabetização, recusando a lógica de antecipação do Ensino Fundamental. Tal orientação é explicitada no próprio material institucional do projeto, publicado em sua página oficial no Instagram:

Figura 1 – Apresentação institucional do curso.



Fonte: @leei.ms.ufms (2024).

O *post* também destaca que a complexidade dessa tarefa levou à organização do curso em oito cadernos temáticos, cujos conteúdos são tratados de forma articulada, evidenciando o esforço de integrar formação docente e valorização das múltiplas linguagens.

Essa formulação do objetivo do curso é ratificada nas formações *online*. No primeiro encontro, a coordenadora do LEEI Centro-Oeste, e, no segundo, a coordenadora do LEEI do Mato Grosso do Sul reafirmaram que o curso tem “por objetivo formar professores da Educação Infantil para que possam desenvolver com qualidade o trabalho com as linguagens oral e escrita em instituições de Educação Infantil”, reforçando a coerência entre os materiais do curso e sua performance discursiva.

Na *live* de abertura, uma das formadoras afirma: “A leitura e escrita na Educação Infantil não é uma antecipação do Ensino Fundamental. [...] É reconhecer o potencial criativo de nossas crianças, que, inseridas numa sociedade grafocêntrica, escriturística, podem viver desde cedo a cultura do escrito” (1º Encontro: *Live* de abertura, transmitido ao vivo em: 28/05/2024). Em vez de preparar para um futuro escolar, as formações enfatizam o direito das crianças de se relacionarem com a linguagem desde bebês, em práticas significativas e culturalmente mediadas.

A análise das transcrições dos encontros formativos evidencia que as práticas de leitura e escrita defendidas são atravessadas por dimensões estéticas, afetivas e culturais, em contraste com abordagens instrumentais ou meramente técnicas da alfabetização. Tal perspectiva está sintetizada na fala de encerramento da sétima formação: “Porque não é ensinar a ler e escrever, é trabalhar como a criança aprende a ler, a escrever, mediada pela cultura.” (7ª Formação *Online* LEEI/MS, transmitida ao vivo em 22/11/2024).

Esse trecho explicita o compromisso das formações com práticas de letramento culturalmente situadas, onde o acesso a suportes da escrita não se restringe à decodificação, mas amplia-se para práticas significativas de apropriação de sentidos. Há, portanto, uma ênfase na *leitura* como experiência sensível e compartilhada; na *escrita* como processo de autoria e expressão; e na *cultura* como meio e fim do trabalho pedagógico com a linguagem. Nesse sentido, expressa uma abordagem que compreende a linguagem em sua pluralidade de usos e significados, reconhecendo as crianças como sujeitos leitores e produtores de linguagem.

As discussões promovidas pelo LEEI/MS reafirmam que a leitura e a escrita na Educação Infantil não se restringem a aprendizagens mecânicas, mas constituem experiências sociais, culturais e simbólicas, que se efetivam por meio da oralidade, da escuta, da narrativa, da imaginação e do contato com diferentes suportes escritos. Dentre os eixos recorrentes nas formações, destaca-se a valorização da oralidade e da escuta sensível como práticas fundantes da linguagem, reconhecendo o lugar da narrativa na construção do pensamento e na organização do mundo pelas crianças. Soma-se a isso a importância da mediação pedagógica na leitura literária, compreendida como experiência estética e afetiva que contribui para a ampliação do repertório cultural infantil.

O uso qualificado do acervo literário é apontado como meio de assegurar o acesso à cultura escrita em sua diversidade, respeitando os modos singulares com que as crianças se apropriam da linguagem. As formações também defendem a promoção de vivências que dialoguem com o processo de alfabetização, sem antecipá-lo, respeitando os tempos, os modos de ser e de imaginar das infâncias.

Outro aspecto fortemente enfatizado é a intencionalidade pedagógica na organização do cotidiano, com destaque para a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo. Nesse conjunto de orientações, evidencia-se que as práticas de leitura e escrita defendidas pelo LEEI/MS estão comprometidas com uma perspectiva inclusiva e democrática, reafirmando o direito das crianças à linguagem em suas múltiplas expressões e à construção de sentidos no contexto da Educação Infantil.

A formação continuada das professoras se revela como um território privilegiado de disputa pelos sentidos atribuídos à qualidade da Educação Infantil. Ainda que o LEEI/MS apresente uma abordagem ampliada da linguagem e da infância e que o conteúdo programático tenha incluído a discussão sobre os bebês como leitores, a própria estrutura do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do qual o curso faz parte, restringe-se às professoras que estão atuando com as crianças de 4 e 5 anos, matriculadas na pré-escola. Essa delimitação etária não é neutra. Ao restringir as ações do programa aos anos que antecedem diretamente o ciclo de

alfabetização, a política invisibiliza as crianças e os bebês bem pequenos, relegando-os a um lugar periférico na definição do que seja uma Educação Infantil de qualidade.

Esse tensionamento é expresso de modo sensível e crítico no convite à 8ª Formação Presencial do LEEI/MS, divulgado no Instagram do projeto:

Figura 2 – Convite à 8ª Formação Presencial do LEEI/MS



Fonte: @leei.ms.ufms (2024).

O material propõe a reflexão: “Quando começa essa história de ser leitor?”, evocando o nascimento como marco inaugural da relação com o mundo da linguagem. O texto reconhece que, ainda sem domínio da fala, os bebês já produzem sentidos, comunicam-se com gestos, expressões e sons, e constroem vínculos por meio de experiências comunicativas: “Você está com fome, né?”, “Você quer brincar com a mamãe?”, “Calma, já vou te pegar no colo”. O convite destaca que a palavra emerge como ponte entre criança e mundo, e que essa vivência cultural e simbólica não começa aos 4 anos, mas desde o início da vida.

A evocação da linguagem desde os primeiros vínculos afetivos da infância reitera que a qualidade na Educação Infantil também deve se manifestar no atendimento aos bebês. No entanto, o fato de que nenhuma ação formativa específica do CNCA esteja destinada a esse grupo etário revela um processo de exclusão que compromete a efetividade do direito à educação para a totalidade das crianças de 0 a 5 anos. Essa omissão desafia a própria ideia de universalização da qualidade e escancara as disputas que envolvem o que se considera essencial

na formação docente para a Educação Infantil. É nesse cenário que a proposta do LEEI/MS se destaca ao articular, em sua concepção formativa, os princípios de ciência, arte e vida. Na terceira formação *online*, por exemplo, essa articulação é explicitamente anunciada como eixo central da proposta formativa:

Pensar nesta relação entre ciência, arte e vida é o grande mote deste processo formativo. Pensar que as crianças são sujeitos de direitos. Pensar que nós temos este compromisso, como já falamos e agora reiteramos, o compromisso com a criança alfabetizada. Isto significa que nós estamos assumindo um compromisso na Educação Infantil que pressupõe compreender que as crianças têm esse direito de, ao chegarem no primeiro, na primeira, na segunda série, adquirirem esse conhecimento tão específico voltado à linguagem oral e escrita. Mas, desde já, nós estamos entendendo que é na Educação Infantil que se cria as circunstâncias para que elas se apropriem deste referencial. (6º Encontro: 3ª Formação *Online* LEEI/MS, transmitido ao vivo em 16/08/2024).

Essa abordagem tensiona concepções de formação docente ancoradas em lógicas transmissivas, instrumentais e descontextualizadas. Em contraste com modelos que reduzem a docência a técnicas a serem aplicadas, as formações promovidas pelo LEEI/MS apostam na valorização da experiência, da escuta e da criação como elementos constitutivos do saber profissional. Trata-se de um movimento que desloca o foco da formação centrada em resultados mensuráveis para a construção de práticas pedagógicas culturalmente situadas e sensíveis às infâncias, inclusive às infâncias dos bebês.

Essa concepção se expressa, por exemplo, na fala da coordenação do projeto na região Centro-Oeste, ao afirmar a centralidade das crianças como referência do processo formativo: “Fazendo com que efetivamente as professoras tenham acesso a uma formação de qualidade e que essa formação tenha as crianças como referência” (1º Encontro: *Live* de abertura, transmitido ao vivo em: 28/05/2024). No mesmo sentido, a coordenação estadual reforça esse compromisso ao enfatizar: “[...] Queremos fortalecê-las para que este trabalho tenha uma qualidade que vá ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças sul-mato-grossenses” (2º Encontro: 1ª Formação de Formadoras Municipais – MS, transmitido ao vivo em 07/07/2024).

Essa perspectiva formativa aproxima-se das resistências identificadas por Santos, Tomazzetti e Mello (2018), ao apontar como profissionais da Educação Infantil historicamente têm elaborado práticas contra-hegemônicas que tensionam políticas curriculares padronizadas. No contexto do LEEI/MS, observa-se a rejeição da escrita sistematizada como objeto a ser ensinado precocemente, reforçando, em seu lugar, a valorização das múltiplas linguagens como fundamento das práticas pedagógicas. Além disso, a recusa da lógica tecnicista da formação se expressa na ênfase sobre os saberes situados das docentes, no

Revista Educação e Políticas em Debate – v. 14, n.Especial, p. 1-19, set./dez. 2025

reconhecimento das diversidades territoriais e na oposição à uniformização curricular. Essa valorização dos contextos locais é assim reiterada pelas próprias formadoras:

Nós não estamos partindo de um lugar nenhum, nós estamos partindo de um conhecimento que cada uma de vocês tem se apropriado nos seus municípios e esse é um ponto de partida essencial para o nosso trabalho. Somado a isso, nós trazemos todas as temáticas que discutem questões importantes como infâncias, crianças, linguagem oral, escrita, cultura escrita, literatura e todo esse arcabouço teórico tão necessário para os nossos estudos, para a realização de um trabalho de qualidade na e para a Educação Infantil (6º Encontro: 3º Formação *Online*, transmitido ao vivo em 16/08/2024).

Ao ocupar esse campo com propostas formativas que reconhecem a singularidade da infância e da prática docente, o LEEI/MS promove movimentos de ressignificação da política nacional de alfabetização. A escolha dos temas formativos, a valorização das múltiplas linguagens, a promoção de experiências com literatura e oralidade, bem como a construção coletiva do conteúdo das formações constituem uma tradução da política nacional. Trata-se de uma forma de agir que cumpre as metas oficiais, preservando, contudo, os fundamentos da Educação Infantil. Nesse contexto, a *qualidade* que se reivindica não é aquela atrelada à antecipação de resultados, e sim à criação de experiências significativas de linguagem, cultura e cuidado. Como afirmou uma das articuladoras no segundo encontro:

[...] vocês podem ter a certeza de que, juntos e juntas, nós estamos empenhados na realização de uma formação de qualidade que é o que as nossas crianças merecem. [...] Todas as crianças do estado de Mato Grosso do Sul merecem uma Educação Infantil de qualidade. Não só merecem, mas têm direito à Educação Infantil, uma Educação Infantil de qualidade. (2º Encontro: 1ª Formação de Formadoras Municipais – MS, transmitido ao vivo em 07/07/2024).

A presença de momentos culturais com canções inspiradas em poetas brasileiros indica o cuidado com a dimensão estética e sensível da formação, articulando arte, infância e educação. A escolha por iniciar o primeiro encontro com uma apresentação cultural do projeto “Crianças” de Márcio de Camilo traz à tona uma perspectiva integradora da linguagem poética e do afeto, mobilizando dimensões estéticas da infância: “O menino e o rio [...] Meu quintal é maior do que o mundo” (1º Encontro: *Live* de abertura, transmitido ao vivo em: 28/05/2024). A musicalidade e a poesia evocadas nas canções ressaltam a centralidade da infância como lugar de criação, sensibilidade e pertencimento, afinando-se com a concepção de leitura e escrita como práticas culturais amplas e significativas.

Além disso, os registros das formações, como gravações das formações *online*, *slides* e postagens no Instagram do projeto, evidenciam que a formação não se limita à reprodução de orientações. Constitui também um espaço de memória, debate e construção de narrativas

docentes. Nesses espaços, a política é reelaborada, e a *qualidade* reivindicada deixa de ser apenas uma meta nacional para tornar-se vivência situada, construída nos contextos locais.

Com esse enfoque, a qualidade da docência na Educação Infantil é representada, ao longo das formações, como uma articulação entre ciência, arte e vida, na qual o conhecimento teórico é atravessado pela sensibilidade estética, pelas experiências do cotidiano e pelo compromisso político com as infâncias (Corsino, 2015). Essa concepção formativa se aproxima do que García (1999) denomina “isomorfismo pedagógico”, conceito que remete à coerência entre os princípios que orientam a formação docente e aqueles que se espera que fundamentem a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. No âmbito do LEEI/MS, essa coerência é reiterada desde o primeiro encontro de formação tanto na apresentação oral quanto nos materiais compartilhados com os participantes. Em um dos *slides* da apresentação inicial, registra-se:

Figura 3 – *Slide* de Apresentação



Fonte: LEEI/MS (2024)

No *slide*, destaca-se a ênfase no “trabalho com homologia de processo = isomorfismo pedagógico”. Essa busca pela homologia entre formação e prática também se evidencia no incentivo ao uso de instrumentos como o diário de turma, o livro da vida e os inventários, que articulam reflexão e prática cotidiana, consolidando o processo formativo como uma extensão das práticas pedagógicas desejadas para a Educação Infantil. Essa perspectiva é reiterada por diferentes formadoras ao longo dos encontros, por meio da escolha de metodologias que valorizam o brincar, a oralidade, a literatura e a experiência estética como modos de promover a aproximação das crianças à cultura escrita, respeitando seus tempos e singularidades.

A página do Instagram do LEEI/MS reforça essa visão por meio de postagens que destacam as formações presenciais. O *post* de 28 de agosto, por exemplo, traz registro da

segunda formação presencial dos formadores municipais do Mato Grosso do Sul, acompanhados do comentário: “Está sendo um curso de grande importância para todos nós!” Além de receber manifestações de satisfação das participantes, sob a forma de comentários, a publicação obteve o maior número de curtidas na página, evidenciando seu impacto e engajamento. Ao alinhar a formação continuada às práticas efetivas do cotidiano da Educação Infantil, o LEEI/MS demonstra reconhecer e legitimar os saberes que as docentes constroem em sua experiência diária.

Figura 4 – Postagem no Instagram oficial do LEEI/MS - registro da 4ª Formação do LEEI



Fonte: @leei.ms.ufms (2024).

A formação docente, nesse contexto, não se reduz à simples apropriação de conteúdos e métodos. Trata-se de uma construção reflexiva e sensível, sustentada por uma ética da escuta, pela valorização das linguagens e da cultura e por um olhar ampliado sobre a infância. Isso também é reiterado no 3º Encontro, quando uma das formadoras retoma a ideia de que os materiais do LEEI, especialmente os cadernos de formação, não são manuais, mas sim dispositivos que interpelam o formador a partir da experiência, da subjetividade e do conhecimento situado: “Esse conhecimento, ele não é um conhecimento simplesmente vazio ou pronto e acabado, ele está ancorado na realidade do município de cada um [...] isso é ciência, arte e vida” (6º Encontro: 3ª Formação *Online*, transmitido ao vivo em 16/08/2024).

Nessa concepção, a atuação docente assume uma dimensão criadora e estética, implicando escolhas que respeitam os modos de ser, sentir e viver das crianças. Essa aproximação entre arte e docência é também traduzida nos relatos das formadoras sobre o

impacto das leituras e experiências nos próprios sujeitos envolvidos na formação: “As coisas são porque as vemos, e o que vemos e como vemos depende das artes que tenham influído em nós” (citação de Oscar Wilde, trazida no 7º Encontro)

A partir dessa referência, a docência é compreendida como prática que forma e é formada pelas artes e pela linguagem, pela cultura. Assim, a atuação das professoras na Educação Infantil é reconhecida como produção de mundo, como criação compartilhada de sentidos com e pelas crianças, nos territórios onde vivem e aprendem. Esse olhar integra ainda a responsabilidade social das educadoras que atuam na rede pública, especialmente diante das desigualdades sociais. Em suas palavras, a coordenadora do LEEI/MS lembra: “As crianças das classes menos favorecidas [...] dependem muito de nós, da nossa mediação, não do nosso saber, não da nossa transferência de saberes, mas das possibilidades que nós criamos para que as crianças tenham acesso a esse universo cultural ampliado”. (7ª Formação *Online* LEEI/MS, transmitida ao vivo em 22/11/2024).

A análise desses dados evidencia que, embora a palavra *qualidade* apareça de modo reiterado nas formações, o que está efetivamente em disputa é o conteúdo que se atribui a esse significante. Para alguns sujeitos, em especial ligados a instâncias centralizadoras de política educacional, a qualidade associa-se ao alcance de metas objetivas, antecipação da alfabetização e padronização curricular. Para outros, como a coordenação do LEEI Centro-Oeste e a coordenação e formadoras do LEEI/MS, qualidade é um termo que se ancora no direito ao brincar, na vivência da linguagem como experiência cultural, na escuta das crianças e na valorização dos saberes docentes.

Conclusões

Não há, no discurso oficial, qualquer oposição declarada à “qualidade da Educação Infantil”. A disputa se dá, portanto, por meio da construção de um antagonismo simbólico, onde a hegemonia não se forma a partir de características objetivas, mas da representação do que se deseja combater (Laclau, 2006). Assim, o termo *qualidade* opera como um significante vazio, capaz de agregar sentidos diversos e, por isso mesmo, de servir como ponto de condensação de lutas simbólicas por hegemonia. A análise das ações do LEEI/MS demonstra que o que se reivindica como qualidade não é a antecipação de resultados mensuráveis, mas o direito das crianças a experiências estéticas, relacionais e significativas, reafirmando a Educação Infantil como tempo de vida e de criação, e não meramente de preparação.

O LEEI/MS assume a linguagem como um direito fundamental da criança e como eixo estruturante da Educação Infantil, reconhecendo sua centralidade na constituição dos sujeitos e nas

interações que marcam os processos de aprendizagem e desenvolvimento. A análise dos materiais pesquisados evidencia que as formações promovidas no âmbito do CNCA buscam afirmar uma concepção de leitura e escrita como práticas culturais, sensíveis e socialmente situadas.

Os encontros formativos não apenas disseminam conteúdos, mas constroem sentidos coletivos sobre a docência na Educação Infantil, valorizando a escuta, a criação e o pertencimento como aportes centrais da prática pedagógica. Destacam a importância de compreender o trabalho com a linguagem para além da mera decodificação, reconhecendo a importância da inserção da criança em contextos sociais diversos e a relevância de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências, saberes e formas próprias de se relacionar com o mundo.

A atuação das professoras é reconhecida como prática inventiva e ética, e o processo formativo como espaço de diálogo entre ciência, arte e vida. Ao reafirmar o direito das crianças à linguagem, em suas múltiplas formas, e ao reconhecer a potência das educadoras como protagonistas desse processo, o LEEI/MS contribui para consolidar percursos formativos que respeitam as infâncias e fortalecem a profissionalidade docente. Os achados desta pesquisa indicam que a formação continuada pode, de fato, constituir-se como território de resistência e de construção de (outros) significados.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S.; BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Languages and children: weaving a network for early childhood education. *Aleph* (UFF. Online), v. 7, p. 5–23, 2013. Available at: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2016-03/20160309154339-linguagens-e-criancas-tecendo-uma-rede-pela-educacao-da-infancia.pdf. Accessed: Apr. 30, 2025.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97–115, 1992. Available at: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>. Accessed: Feb. 12, 2025.

BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Global policy directives and local political relations in education. *Currículo sem fronteiras* [Curriculum without Borders], v. 1, n. 2, p. 99–116, Jul./Dec. 2001. Available at: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Accessed: Feb. 12, 2025.

BORGES, J. *Teacher education in early childhood curricular policies: struggles for hegemony (2009–2019)*. 2022. 156 f. Doctoral thesis – PPGEDU, UFPEL, Pelotas, 2022.

BRAZIL. Decree no. 11,556, June 12, 2023. *Establishes the National Commitment to Literate Children within the Ministry of Education*. Diário Oficial da União, section 1, Brasília, DF, June 13, 2023.

BRAZIL. Ministry of Education. *Science-Based Literacy Course (ABC)*. Available at: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc>. Accessed: May 5, 2025.

BRAZIL. Ministry of Education. *National Program of Books and Didactic Materials (PNLD)*. Available at: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/251-programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Accessed: May 5, 2025.

BRAZIL. Ministry of Education. Secretariat of Literacy. *National Literacy Policy (PNA)*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Available at: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Accessed: May 5, 2025.

BRAZIL. Ministry of Education. Secretariat of Basic Education. *National curriculum guidelines for early childhood education*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Available at: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Accessed: May 5, 2025.

BRAZIL. Ministry of Education. *Time to Learn (Tempo de Aprender)*. Available at: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Accessed: May 5, 2025.

BRAZIL. State Secretariat of Education – SEEDF. *PNAIC – National Pact for Literacy at the Right Age*. Available at: <https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Accessed: May 5, 2025.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. *Everyday pedagogy: curriculum demands for teacher education*. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23–42, Sept./Dec. 2017. Available at: <https://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3503>. Accessed: May 1, 2025.

CELLARD, A. *Document analysis*. In: POUPART, J. *Qualitative research: epistemological and methodological approaches*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORSINO, P. Between science, art and life: didactics as a responsive act. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 399–419, 2015. Available at: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/>. Accessed: Apr. 7, 2025.

CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. (Eds.). *Contemporary art and early childhood education: children observing, discovering and creating*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Quality in early childhood education: postmodern perspectives*. Translated by Magda França Lopes, with technical review by Kátia de Souza Amorim. Porto Alegre: Penso, 2019.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de; LOPES, A. C. Stephen Ball and Ernesto Laclau in curriculum policy research. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T.; AMORIM, A. C. (Eds.). *Theorists and the curriculum field*. Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2012. p. 200–214.

DIAS, R. E. Political networks in teacher education. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, n. 5, p. 27–39, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Porto Alegre: Penso, 2015. v. 1. 295 p.

FRANGELLA, R. de C. P. Teaching by codes: building standardized teaching. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1148–1168, 2021. Available at: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/frangella.pdf>. Accessed: May 1, 2025.

GARCÍA, C. M. *Teacher education: towards educational change*. 2nd ed. Porto: Porto Editora, 1999.

LACLAU, E. Inclusion, exclusion and the construction of identities. In: BURITY, J.; AMARAL, A. *Social inclusion, identity and difference: post-structuralist perspectives of social analysis*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21–37.

LACLAU, E. *Emancipation and difference*. Vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEEI.MS.UFMS. *Early Childhood Reading and Writing Project – MS*. Instagram, 2024. Available at: <https://www.instagram.com/leei.ms.ufms/>. Accessed: May 22, 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Curriculum: contemporary debates*. São Paulo: Cortez, 2011. SANTOS, M.; TOMAZZETTI, C.; MELLO, S. (Eds.). *I am still a child: early childhood education and resistance*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *1st Meeting: Opening Live LEEI - Mato Grosso do Sul*. YouTube, May 28, 2024. 1 video (1h56min). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=HaLzioHnQqg>. Accessed: May 28, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *2nd Meeting: 1st Training of Municipal Trainers – MS*. YouTube, Jul. 7, 2024. 1 video (1h1min18s). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=ZtWST0qmHOg>. Accessed: Jul. 7, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *3rd Meeting: 1st Online Training of Municipal Trainers. Early Childhood Reading and Writing Project (LEEI/MS)*. YouTube, Jun. 14, 2024. 1 video (2h51min57s). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=rwTHcFr-9b4>. Accessed: Jun. 14, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *6th Meeting: 3rd Online Training*. YouTube, Aug. 16, 2024. 1 video (32min47s). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=IvoRZHHXbdc>. Accessed: Aug. 16, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *7th Online Training LEEI/MS*. YouTube, Nov. 22, 2024. 1 video (31min6s). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=VAb4UVfwYj8>. Accessed: Nov. 22, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *Early Childhood Reading and Writing Project (LEEI/MS)*. YouTube, 2024. Available at: <https://www.youtube.com/@LEEIMS2024>. Accessed: May 28, 2024.