

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOBRE AS FORMAÇÕES MUNICIPAIS DO PROGRAMA LEEI NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO/SP¹

(Self) Biographical Narrative on the Municipal
Training Sessions of the LEEI Program in the City
of Ribeirão Preto/SP

Autor 1 TAWANA DOMENEGHI
ORLANDI TOSTA,

tawanaorlandi@estudante.ufscar.br

Autor 2 VIRNA MAC-CORD CATÃO,

virna.catao@ifsp.edu.br

Autor 3 CLEONICE MARIA

TOMAZETTI, cleoufscar@gmail.com

Resumo: Este artigo discute as contribuições das narrativas (auto)biográficas na formação de formadores e professores, a partir da experiência vivida no programa de leitura e escrita na Educação Infantil (LEEI). Com base em referenciais teóricos que valorizam a escuta, a memória e a reflexão sobre as práticas docentes, analisam-se relatos de experiências formativas vivenciadas por professoras e formadoras envolvidas no programa. As narrativas são compreendidas como dispositivos potentes para a constituição da identidade profissional, o reconhecimento de saberes docentes e a produção de sentidos sobre a prática. Ao articular o leei como política pública de formação continuada com os processos de escrita e leitura de si, o artigo aponta caminhos para uma formação mais humanizada, crítica e situada, que considera os sujeitos como protagonistas de seus percursos formativos. Conclui-se que o uso das narrativas (auto)biográficas fortalece a profissionalização docente e amplia o compromisso ético-político com a infância e com a qualidade das práticas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Programa LEEI. Educação Infantil. Formação de formadores. Formação continuada de professores.

Abstract: This article discusses the contributions of (auto)biographical narratives in the training of trainers and teachers within the context of early

childhood education, based on experiences from the early childhood reading and writing program (leei). Drawing on theoretical frameworks that value listening, memory, and reflection on teaching practices, the article analyzes formative experience reports from teachers and trainers involved in the program. Narratives are understood as powerful tools for constructing professional identity, recognizing teachers' knowledge, and making meaning of practice. By linking leei as a public policy for continuous training with processes of self-writing and self-reading, the article points to pathways for a more humanized, critical, and situated training that views individuals as protagonists of their own formative journeys. It concludes that the use of (auto)biographical narratives strengthens teacher professionalization and broadens the ethical-political commitment to childhood and the quality of practices in early childhood education.

Keywords: (Auto)biographical narratives. LEEI program. Early childhood education. Trainer training. Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre o trabalho com a linguagem na primeira infância revela um campo em constante disputa e evolução. Neves e Corsino (2017), ao mapearem a produção sobre leitura e escrita na Educação Infantil entre 1973 e 2013, identificaram um crescimento expressivo de pesquisas a partir dos anos 2000, mas apontaram uma lacuna persistente: a dificuldade de transposição desses achados para o cotidiano das instituições de ensino. O estudo evidencia uma resistência histórica em discutir a alfabetização e o letramento nesta etapa, fruto de uma crítica necessária à "escolarização precoce" e à educação compensatória dos anos 1980, mas que

¹ O texto foi revisado pela IA Gemini em 21 de abril de 2026.

acabou por secundarizar o direito da criança pequena de interagir com o mundo da escrita em sua dimensão social e cultural.

As autoras defendem que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil não deve ser preparatório nem tecnicista, mas sim pautado no diálogo entre a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística. Essa perspectiva ganha urgência no cenário pós-pandemia de COVID-19. O ensino remoto e o isolamento social aprofundaram desigualdades estruturais, revelando a fragilidade das redes de apoio pedagógico e a necessidade premente de políticas públicas que garantam o direito à aprendizagem, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto de retomada e enfrentamento aos retrocessos educacionais, o Governo Federal instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (BRASIL, 2023/2024). O programa surge como uma estratégia de cooperação federativa entre União, estados e municípios para garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. O CNCA estrutura-se em eixos fundamentais que incluem a gestão, a avaliação e, primordialmente, a formação de professores e gestores.

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) emerge como o eixo formativo do CNCA voltado especificamente para a primeira infância. O

LEEI não se propõe a antecipar etapas, mas a qualificar a prática docente para que os professores possam, através da ludicidade e das interações, ampliar o repertório das crianças sobre a leitura, a escrita e a oralidade. O programa está intrinsecamente alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando as brincadeiras e as interações como os eixos estruturantes das experiências infantis.

Para que tais diretrizes se tornem realidade no chão da escola, a formação de professores torna-se o campo central de atuação. A formação continuada, no Brasil, é um direito garantido por lei, mas sua execução frequentemente esbarra no que Gatti (2013) e Marcelo García (1999) denominam como "cultura das palestras pedagógicas". Esse modelo tradicional, marcado por ações esporádicas, fragmentadas e puramente prescritivas, tende a ignorar a subjetividade do professor e as especificidades do contexto escolar (OLIVEIRA, 2004; CANDAU, 2000). Em oposição a essa lógica verticalizada, o LEEI busca fundamentar-se em uma concepção de formação continuada como um processo situado e permanente (TARDIF, 2013). A proposta é romper com o modelo tecnicista no qual o professor é um mero "executor" de manuais, para transformá-lo em um "professor-pesquisador" de sua própria

prática. Ao valorizar os saberes da experiência e promover o diálogo entre pares, o programa busca uma profissionalização docente que articule as dimensões técnica, ética e política.

Dessa forma, este trabalho busca analisar, através de uma narrativa (auto)biográfica, como essa política nacional se materializou no município de Ribeirão Preto/SP. O foco recai sobre o papel desempenhado pelas/os participantes no nível das formações municipais, os conflitos de concepção sobre o ato de ler e escrever na infância e o potencial transformador de uma formação que se pretende dialógica, sensível e comprometida com a emancipação tanto do professor quanto da criança.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada nas narrativas (auto)biográficas. As narrativas (auto)biográficas são relatos de experiências de vida que assumem um papel formativo ao possibilitar que o educador reflita sobre sua trajetória e identidade profissional. Segundo Josso (2004), narrar a própria história permite ao sujeito reconhecer e atribuir sentido às experiências vividas, favorecendo processos de autoconhecimento.

No campo da formação continuada, as narrativas deslocam o foco do simples acúmulo de conteúdos para a valorização das experiências concretas, legitimando os saberes da prática (NÓVOA, 1995). Como aponta Passeggi (2011), ao narrar sua história, o professor projeta futuros possíveis, tornando-se sujeito ativo da sua formação. Este relato reflete a perspectiva única de uma formadora municipal, compreendendo que a vivência de cada sujeito na política pública se dá a partir de sua própria ótica.

2.2 Área de Estudo e Público alvo

O estudo e a intervenção formativa ocorrem na região do município de Ribeirão Preto/SP. O público-alvo da ação e da reflexão abrange a rede de profissionais envolvidos no programa: a formadora estadual, as formadoras municipais locais (com destaque para a autora desta narrativa) e as professoras da etapa da Educação Infantil, especificamente aquelas que atuam nas interações diárias, inclusive com bebês e crianças bem pequenas.

2.3 Metodologia da pesquisa

A estrutura metodológica da intervenção analisada baseia-se no modelo de "formação em cascata" (BARREIRO e GEBRAN, 2012), adotado pelo LEEI. Nessa organização, as Universidades são as as

coordenadoras institucionais e responsáveis pela formação continuada. São elas que realizam encontros com formadores estaduais; estes formam as equipes municipais, que, por fim, atuam junto às professoras das redes locais. Embora esse modelo possibilite capilaridade, ele enfrenta o risco de esvaziamento conceitual à medida que desce os níveis da cascata. Segundo Gatti (2010), ao transitar por sucessivos níveis de multiplicadores, a proposta original sofre distorções e simplificações excessivas, transformando-se em uma versão fragmentada e meramente técnica do conhecimento. Essa "diluição" ocorre porque o foco passa a ser a transmissão mecânica de procedimentos, sacrificando a profundidade teórica e a reflexão crítica, o que impede que o profissional na base da cascata compreenda os fundamentos e as nuances necessários para uma prática docente verdadeiramente transformadora.

No âmbito local, a metodologia dos encontros priorizou a escuta e a articulação com produções culturais. Os encontros com as professoras ocorriam quinzenalmente e os encontros de alinhamento com a formadora estadual ocorriam mensalmente. A coleta de dados e reflexões para esta pesquisa deu-se através da vivência direta, da observação participante e da sistematização autobiográfica das tensões, conflitos de ideias

e transformações pedagógicas percebidas ao longo do processo formativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação do modelo em cascata do LEEI no município revelou, na prática, os desafios estruturais inerentes às políticas de larga escala. Conforme apontam Alves e Silva (2020), a carreira do formador no Brasil carece de critérios normativos claros, o que cria zonas de instabilidade institucional. No contexto vivenciado, a articulação entre os materiais nacionais formulados pelo programa (como os Cadernos de Formação) e as urgências do território local gerou tensões iniciais. Observou-se na prática o risco advertido por Almeida (2004) e Gatti (2013): a sobrecarga dos formadores municipais e a tentação de reduzir a formação a uma transposição mecânica de conteúdos. Contudo, a experiência demonstrou que, ao assumir uma postura autoral, fazendo interseções dos temas propostos pelo programa com as questões raciais e de gênero, de forma reflexiva, fez com que os formadores locais ressignificassem a política, transformando uma estrutura engessada em um espaço formativo potente.

Esse movimento de ressignificação ficou evidente logo no primeiro encontro de alinhamento com a formadora estadual. A provocação inicial sobre "o que uma criança

tem que saber de leitura e escrita" desvelou a heterogeneidade de concepções entre as próprias formadoras municipais. Identificaram-se dois grandes grupos: um que defendia uma perspectiva preparatória, enxergando a Educação Infantil como uma antessala da alfabetização no Ensino Fundamental; e outro que, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), compreendia essa etapa como suficiente em si, rica em imersões na cultura escrita desde o trabalho com os bebês. A postura da formadora estadual — que interveio afirmando que "não há uma verdade única, nosso objetivo é alinhar pensamentos" — materializou a superação da lógica prescritiva criticada por Marcelo García (1999). Essa condução mediadora serviu como um espelho metodológico, fundamentando uma práxis dialógica para lidar com os conflitos junto às professoras nas escolas.

Nos encontros de alinhamento mensais, a mobilização de um rico repertório cultural foi a estratégia central para romper com a chamada "cultura das palestras" (GATTI, 2009). A imersão em músicas, poesias e questões étnico-raciais — com destaque para a "escrivência" nos textos de Conceição Evaristo — deslocou a formação do eixo puramente técnico para uma dimensão estética e humana. O suporte teórico de autores como Lev Vygotsky e

Mikhail Bakhtin permitiu compreender que as interações e a linguagem são o cerne do desenvolvimento infantil, enquanto Walter Benjamin ofereceu subsídios para valorizar a experiência e a narrativa. As formulações de Magda Soares e Paulo Freire fundamentaram a intencionalidade pedagógica, reforçando que "ler o mundo" precede a leitura da palavra, um conceito vital quando se pensa nas práticas de oralidade e letramento com crianças pequenas.

Essa fundamentação teórica robusta foi decisiva para enfrentar a reatividade inicial nos encontros quinzenais com as professoras. Trazendo marcas de processos anteriores vivenciados na rede municipal, as docentes apresentavam resistências a formações verticalizadas (BARREIRO; GEBRAN, 2012). A ruptura dessa tensão ocorreu justamente quando a lógica de "capacitação de especialistas externos" (CANDAU, 2017) foi substituída pelo compartilhamento horizontal. Ao trazer episódios reais do cotidiano do chão da escola — como interações concretas, choros, brincadeiras e descobertas literárias vivenciadas com bebês e crianças —, o discurso teórico foi validado pela concretude da prática.

O momento em que o espaço foi aberto para as professoras compartilharem suas próprias vivências marcou a virada na receptividade dos encontros. Como postula Tardif (2013), os saberes docentes são plurais,

e reconhecê-los é o ponto de partida para a verdadeira profissionalização. Quando suas práticas foram vistas e validadas coletivamente, a formação no LEEI deixou de ser um treinamento sobre o que "deveria ser feito" e passou a intervir em processos que já estavam em curso.

Por fim, à luz de Josso (2004) e Nóvoa (1995), a elaboração desta narrativa evidencia o impacto (auto)biográfico do programa não apenas nas cursistas, mas na própria constituição identitária da formadora. Intervir na prática do outro exigiu escuta atenta e respeito ao percurso das professoras, consolidando a premissa de que a formação continuada não é um evento isolado, mas um processo colaborativo, dinâmico e emancipador, onde a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuar o LEEI é essencial. Este ciclo de encontros serviu apenas como um "start" para as cursistas, sinalizando o início de um percurso que carece de aprofundamentos nas práticas pedagógicas. A diversidade de experiências indica que há muitas camadas de compreensão a serem desenvolvidas e que o aprendizado é o ponto de partida para uma jornada mais complexa.

Para a equipe formadora, o ciclo também marcou o início de um processo inédito. A oportunidade de ser formado por

outro formador trouxe uma nova dimensão ao entendimento sobre a profissionalização, permitindo uma reflexão crítica e construtiva da própria prática, num ambiente de aprendizado mútuo. Diante dos desafios atuais e da evolução das metodologias, é imprescindível que formadoras e cursistas se mantenham engajadas na construção de uma comunidade de aprendizagem.

Por fim, consolidando a necessidade de transformar essas ações em políticas de Estado duradouras, este relato foi sistematizado no final de 2024. Logo em seguida, em 31 de janeiro de 2025, a Portaria MEC nº 85/2025 instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) de forma permanente dentro do CNCA. Além de continuar a qualificação voltada à linguagem oral, leitura e escrita com as professoras, a política avança ao instituir o LEEI Aprofundamento para os gestores das escolas de Educação Infantil, reforçando o compromisso com a educação de qualidade desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- ALVES, M. P. C.; SILVA, R. R. D. *Formação de professores e políticas de larga escala: tensões e desafios contemporâneos*. Revista de Educação, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/d>

<https://doi.org/10.11606/issn1984-6460.v24n1p2573>. Acesso em 21 de abril de 2026.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2023/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Brasília, DF: MEC, 2025.

CANAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2017.

CAVALCANTI, L. R. L.; SOUZA, L. A.; SILVA, D. F. Políticas públicas para a alfabetização no pós-pandemia: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/download/18451/12018>. Acesso em: 21 abr. 2026.

DIAS, É. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 112, p. 565–573, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC>. Acesso em: 21 abr. 2026.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em 21 de abril de 2026.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Trabalho 812. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de abril de 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A escrita de si e a construção de narrativas de formação: um olhar sobre a pesquisa (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/384224180>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SOARES, M. Alfabetização e pandemia: o que fazer? In: FRADE, I. C.; MORAIS, A. M. (orgs.). *Alfabetização e políticas públicas no Brasil: desafios contemporâneos*. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.