

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA ProLEEI PARA A PRÁTICA DOCENTE

TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
AND THE TRANSITION TO ELEMENTARY SCHOOL:  
CONTRIBUTIONS OF THE ProLEEI PROGRAM TO  
TEACHING PRACTICE

**Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação  
em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB- UFMA(2024)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2231870365165100>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0658-7734>. E-mail: [edilenefurtado2000@gmail.com](mailto:edilenefurtado2000@gmail.com)

**Luziene Machado dos Santos**

Graduada em pedagogia, graduanda do curso de Letras pela UEMA

Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/3507503447328878>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0991-3176>

E-mail: [luzienemachado15@yahoo.com.br](mailto:luzienemachado15@yahoo.com.br)

**Lucinalva dos Santos Pereira Guimaraes**

Pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4850053938765751>

E-mail: [lucinalvaspg@gmail.com](mailto:lucinalvaspg@gmail.com)

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise bibliográfica e teórica sobre as contribuições do Programa de Formação de Professores da Educação Infantil (ProLEEI) para a formação docente no Maranhão, com foco nos impactos sobre as práticas pedagógicas na transição para o ensino fundamental. O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise da produção teórica de autores referenciais e de documentos norteadores do programa. O diálogo teórico ancora-se em Tardif (2014), no que tange aos saberes docentes; em Nóvoa (2017), acerca da identidade profissional; em Pimenta (1996), sobre os saberes da docência; e em Gatti (2009), acerca das políticas educacionais. A análise indica que o ProLEEI atua como um mecanismo de resignificação das práticas na educação infantil, fortalecendo a identidade docente e promovendo uma transição articulada entre essa etapa e o ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. ProLEEI. Transição escolar.

**Abstract:** This article presents a literature review and theoretical analysis of the contributions of the Early Childhood Education Teacher Training Program (ProLEEI) to teacher education in Maranhão, focusing on its impact on pedagogical practices during the transition to elementary school. The study adopts a qualitative approach, grounded in an analysis of the theoretical work of leading authors and the program's guiding documents. The theoretical framework draws on Tardif (2014) regarding teachers' knowledge; Nóvoa (2017) regarding professional identity; Pimenta (1996) regarding the knowledge of teaching; and Gatti (2009) regarding educational policies. The analysis indicates that ProLEEI acts as a mechanism for reframing practices in early childhood education, strengthening teachers' professional identity and promoting a seamless transition between this stage and elementary school.

**Keywords:** Teacher education. Early Childhood Education. ProLEEI.. School transition.

## Introdução

A formação de professores da Educação Infantil no Brasil tem passado por transformações profundas, impulsionadas por uma mudança de paradigma que reconhece a criança como sujeito de direitos. Nesse cenário, o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) constitui uma ação do Governo Federal, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), que conjuga esforços da União em parceria com estados, municípios, o Distrito Federal e as universidades federais. O programa visa à oferta de formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil — prioritariamente professores de turmas de pré-escola —, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), com o intuito de qualificar o trabalho pedagógico.

A formação continuada é compreendida não apenas como um complemento curricular, mas como uma necessidade intrínseca à profissão docente, exigindo atualização constante diante das novas diretrizes curriculares e das especificidades do desenvolvimento infantil. Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores precisa ser reconcebida como uma formação profissional universitária. Para o autor, a formação não pode ser restrita à vertente técnica nem acadêmica; ela precisa ocupar um terceiro espaço institucional, híbrido, situado entre a universidade e a escola. Além disso, a formação não constitui um percurso estritamente individual: Nóvoa enfatiza a dimensão coletiva do magistério, a relevância da indução profissional (por meio da residência docente) e o fomento à colaboração entre universidades, escolas e professores.

No contexto maranhense, o ProLEEI busca unificar linguagens e fortalecer as práticas de leitura e escrita sem antecipar conteúdos do ensino fundamental, garantindo uma transição fluida. A análise teórica da implementação dessa política revela que, apesar dos desafios geográficos e estruturais, há uma potência transformadora ao colocar o professor no centro do debate pedagógico. O programa propõe uma reflexão sobre o “fazer” docente, incentivando a superação de práticas mecânicas em favor de uma pedagogia da escuta e do protagonismo infantil, fundamentada em bases científicas sólidas.

O problema central desta investigação bibliográfica reside em desvelar de que maneira o ProLEEI qualifica o trabalho docente e como essa fundamentação teórica reverbera na estrutura educacional maranhense. Diante disso, questiona-se: de que modo o programa subsidia a passagem dos estudantes para a etapa escolar subsequente, legitimando o papel ativo da infância? A partir desse questionamento, o artigo estabelece como objetivo geral compreender de que forma a formação oferecida pelo programa contribui para a atuação dos professores da pré-escola e como esse desenvolvimento profissional auxilia na transição pedagógica das crianças rumo ao ensino fundamental, promovendo ações que consideram o aluno como protagonista de seu aprendizado.

## Metodologia

A tessitura metodológica que ancora este estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, uma vez que nos debruçamos sobre a complexidade dos fenômenos educativos e as nuances da formação docente. Conforme preconiza Minayo (2012), a pesquisa qualitativa não se ocupa de dados quantificáveis, mas sim do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. No campo da educação, essa perspectiva permite desvelar como as políticas de formação continuada ecoam nas subjetividades e nos saberes dos professores, operando transformações reais em suas práticas cotidianas.

Sob o ponto de vista de seus objetivos e procedimentos, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica associada à análise documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, oferecendo o suporte teórico indispensável para a sustentação do objeto estudado. Paralelamente, a análise documental, conforme definida por Cellard (2012), permite extrair do material primário — que não recebeu tratamento analítico prévio — a dimensão

contextual, histórica e política do fenômeno, funcionando como fonte indispensável para a compreensão de programas governamentais em execução.

Para a sustentação teórica e o adensamento crítico da investigação sobre o desenvolvimento profissional, mobilizamos uma matriz conceitual de autores referenciais na área de formação docente. Dialogamos com os constructos de Tardif (2014) acerca dos saberes docentes e da pluralidade que compõe a epistemologia da prática profissional; com Nóvoa (2017), no que tange à constituição da identidade docente e à centralidade da escola como espaço formativo; com Pimenta (2012), no debate sobre o professor reflexivo e os saberes da docência; e com Gatti (2016), cujas contribuições iluminam o panorama das políticas públicas e os desafios contemporâneos da formação continuada no cenário nacional.

O procedimento analítico consistiu no cruzamento reconstrutivo entre o levantamento bibliográfico e os documentos normativos. Buscou-se correlacionar, dialeticamente, os conceitos de saberes docentes e identidade profissional com as estratégias formativas preconizadas pelo ProLEEI. Esse exercício interpretativo fundamentou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2016), que propiciou a organização sistemática e a codificação das informações coletadas. Os dados brutos foram progressivamente lapidados, gerando unidades de significado que refletem as contradições, os avanços e as lacunas da proposta.

A partir desse processo de categorização, os dados foram articulados em duas grandes categorias temáticas:

- **Ressignificação da prática docente:** categoria dedicada a avaliar de que maneira a apropriação teórica oferecida pelo programa tenciona e reconstrói o fazer pedagógico dos professores da Educação Infantil, impulsionando a visão da criança como sujeito histórico e de direitos.
- **Articulação entre etapas de ensino:** categoria direcionada a perscrutar as propostas de transição estabelecidas pelo programa, com foco no fluxo entre a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental, de modo a garantir a continuidade dos processos de aprendizagem sem rupturas mecânicas.

A estruturação dessas categorias viabilizou uma discussão densa e criticamente fundamentada a respeito do impacto teórico e prático do ProLEEI na realidade educacional maranhense. Com isso, evitou-se uma mera descrição dos documentos, promovendo uma hermenêutica capaz de confrontar o texto normativo com a literatura consolidada da área, descortinando as potencialidades da referida política pública de formação de leitores no Maranhão.

## **Saberes docentes e formação de professores no ProLEEI – MA**

A arquitetura teórica que ancora o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) em sua edição atual fundamenta-se, primordialmente, na centralidade das especificidades da primeira infância, elegendo a perspectiva do letramento emergente, as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes do fazer curricular. Integrado às diretrizes macroestruturais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o programa assume o compromisso de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos infantis, rechaçando qualquer tentativa de antecipação mecânica da escolarização formal obrigatória, típica do ensino fundamental.

Conforme preconizam os documentos orientadores do Ministério da Educação (Brasil, 2025), os pilares conceituais que sustentam essa política pública subdividem-se em quatro dimensões indissociáveis: as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes; a concepção ampliada de leitura e cultura escrita; a emergência da linguagem oral e do letramento; e, por fim, a continuidade curricular e a valorização dos saberes docentes.

Dedica-se especial atenção a este último vetor, haja vista sua correlação direta com o objeto desta investigação. Esta dimensão mobiliza de forma coordenada as duas principais engrenagens de sustentação do ProLEEI: o desenho curricular e a epistemologia da aprendizagem docente. Ao salvaguardar esse princípio, a política pública garante que a transição entre as etapas escolares

ocorra sem rupturas traumáticas para a criança, ao mesmo tempo em que a formação oferecida valida e respeita a bagagem histórica e profissional do educador. Desse modo, o programa afasta-se deliberadamente dos modelos tradicionais de capacitação — marcados pela transmissão vertical de pacotes instrucionais e receitas prontas — para enxergar o docente como um intelectual crítico, produtor autônomo de saberes a partir de sua própria práxis cotidiana.

No cenário educacional maranhense, a eficácia dessa formação continuada repousa na sofisticação de seus mecanismos de mediação pedagógica. A materialização das diretrizes nacionais nos centros de educação infantil ocorre por meio da figura do formador local, que atua como um elo dialógico e adaptativo. Esse profissional não apenas reproduz conteúdos normativos, mas coordena espaços de interlocução coletiva onde os professores são convidados a tensionar, desconstruir e reconstruir suas metodologias, adequando as premissas do letramento emergente às singularidades socioambientais de cada município do estado.

Para compreender a complexidade da formação docente gestada no âmbito do ProLEEI, torna-se indispensável recorrer à categoria de saberes docentes formulada por Maurice Tardif. O autor contesta as visões reducionistas da profissão ao defender que o saber dos professores é intrinsecamente plural, heterogêneo e dinâmico. Segundo Tardif (2014, p. 36), “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. No ecossistema da Educação Infantil, essa composição adquire contornos específicos, pois é no cotidiano das interações e na imprevisibilidade da infância que o professor valida, refuta e ressignifica os aportes teóricos.

Sob essa ótica, a experiência não é vista como mera repetição impensada, mas sim como o núcleo vital da identidade profissional. Como assevera Tardif (2014, p. 54), “a experiência de trabalho parece ser a fonte principal de seus conhecimentos e de sua competência”. O ProLEEI no Maranhão tangibiliza essa premissa ao estruturar seus encontros formativos a partir do mapeamento da realidade concreta das escolas. Ao confrontar suas vivências com as teorias do letramento, o docente deixa de ser um mero executor de tarefas. Como argumenta Tardif (2014, p. 112), os professores “não são apenas transmissores de conhecimentos, mas produtores de saberes e de práticas”, o que legitima o chão da escola como um espaço genuíno de produção científica e intelectual. Como esse saber possui natureza social e coletiva, as comunidades de aprendizagem constituídas pelo programa funcionam como laboratórios hermenêuticos onde a teoria é constantemente reconstruída pelos pares.

Ao debater a posição e a constituição identitária do educador da infância, as contribuições de António Nóvoa oferecem o suporte crítico necessário para compreender a tessitura do ProLEEI. O autor português recusa veementemente as abordagens formativas focadas no acúmulo linear de competências técnicas ou manuais didáticos, propondo uma virada conceitual e metodológica. Nóvoa (2017, p. 1110) defende que “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e no exercício de uma prática reflexiva”. No programa em análise, esse movimento epistemológico consolida-se quando o professor é estimulado a investigar documentações pedagógicas e registros de sua própria autoria, fortalecendo o coletivo docente.

Essa transição da lista estática de competências para o que Nóvoa denomina de “firmar a posição” como professor evoca uma postura eminentemente ética e política. O autor afirma categoricamente que “ninguém se forma sozinho, a formação é um processo que exige a partilha e o diálogo com os pares” (Nóvoa, 2017, p. 1115). O ProLEEI atua, portanto, como um espaço institucionalizado de indução profissional. Nele, a identidade do educador da pré-escola é reafirmada por meio do reconhecimento da alta complexidade cognitiva e sensível que caracteriza o trabalho pedagógico com a primeira infância. Ademais, “firmar a posição como professor exige um compromisso com a dimensão ética e social da profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1120). Ao tecer uma rede colaborativa de formação no Maranhão, o programa institui uma linguagem conceitual comum que eleva o status da docência nesta etapa e tensiona a cultura organizacional das instituições escolares.

Alinhada ao debate sobre a profissionalização, Selma Garrido Pimenta aprofunda a discussão sobre a identidade docente, compreendendo-a como um processo contínuo de construção

histórica e social. A identidade não se reduz a um estatuto jurídico ou a um diploma recebido; ela se edifica no embate diário entre as expectativas sociais e as contradições da realidade escolar. Pimenta (2012, p. 76) destaca que “a identidade docente é construída a partir da significação que o professor dá à sua atividade cotidiana”. A articulação orgânica entre os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos dota o profissional da capacidade de atuar como um intelectual reflexivo e transformador.

A constante reflexão crítica sobre a prática é, em última análise, “o que possibilita a construção de uma nova identidade profissional” (Pimenta, 2012, p. 88). No delicado período de transição para o ensino fundamental, este saber pedagógico e identitário resguardado pelo ProLEEI serve como um escudo contra a escolarização precoce. Ele mune o professor com os fundamentos científicos necessários para salvaguardar e defender uma pedagogia da infância estruturada estritamente nas interações e nas brincadeiras.

### **Contribuições para a transição entre a Educação infantil e o ensino fundamental**

A passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental constitui um dos cenários mais complexos e desafiadores da organização curricular da Educação Básica. Historicamente, essa mudança de etapa é marcada por fraturas pedagógicas severas, nas quais a criança é abruptamente destituída de um ambiente centrado nas interações, na ludicidade e no movimento para ser inserida em uma rotina fabril e inflexível, pautada pelo confinamento às carteiras e pela cobrança precoce de resultados acadêmicos formais. É nesse vácuo institucional e metodológico que o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) se posiciona, atuando como um vetor de articulação sistêmica e combatendo ativamente o distanciamento pedagógico que fragmenta o fluxo escolar da infância.

A proposta formativa do programa alicerça-se no pressuposto de que a transição não deve configurar uma ruptura estrutural, mas sim uma continuidade orgânica do percurso educativo. Sob essa égide, os professores respaldados pela formação demonstram maior clareza epistemológica para mediar as competências ligadas à oralidade, à leitura e à escrita sem submeter os sujeitos infantis a uma escolarização compulsória ou artificial.

Entende-se, portanto, que o ciclo de alfabetização e letramento não se inaugura mecanicamente no 1º ano do ensino fundamental; ele se inicia, simbolicamente, na imersão profunda e significativa da criança na cultura escrita ainda na pré-escola. Essa visão sistêmica e integrada da educação encontra eco nas reflexões de Gatti (2016), a qual postula a necessidade premente de políticas públicas que fomentem currículos integrados e sólidos, em que cada nova etapa escolar se configure como uma expansão dialética de horizontes e experiências pregressas, e não como a negação delas.

Para mitigar a ansiedade infantil e assegurar a integridade dos direitos de aprendizagem, o ProLEEI preconiza o estabelecimento de canais dialógicos permanentes entre os docentes de ambas as etapas de ensino. Esse alinhamento coletivo visa desconstruir a cultura de submissão pedagógica que muitas vezes obriga a Educação Infantil a atuar como uma mera etapa preparatória ou “treinamento” para o ensino fundamental. A relação proposta é de estrita solidariedade institucional: rejeita-se taxativamente a cobrança para que as crianças saiam da pré-escola decodificando grafemas de forma mecânica ou copiando textos sem função social.

No cotidiano das instituições escolares, as contribuições do ProLEEI materializam-se na ressignificação dos espaços e na intencionalidade do planejamento docente. Um dos reflexos mais evidentes dessa transformação ocorre na condução do desenvolvimento da consciência fonológica, transmutada de mero treino repetitivo para práticas de exploração da linguagem. Apoiando-se nos constructos teóricos de Moraes (2012), o programa instrumentaliza os professores para operarem com rimas, aliterações e a percepção dos segmentos sonoros da fala por meio de cantigas, jogos de palavras e parlendas. Essa abordagem lúdica prepara as bases cognitivas indispensáveis para a posterior apropriação do sistema de escrita alfabética, salvaguardando a infância de exercícios de memorização descontextualizados.

Nesse contexto de mediação consciente, o professor atua não como um transmissor diretivo, mas como o arquiteto de experiências significativas. O planejamento intencional permite que o educador funcione como o escriba dos textos coletivos da turma, como o leitor que empresta sua voz para desvelar a função social de diferentes gêneros textuais e como o mediador que valida as hipóteses de escrita das crianças. A consistência dessas práticas na pré-escola gera reflexos qualitativos imediatos no ingresso ao ensino fundamental. Crianças que vivenciam tais interações chegam ao ciclo de alfabetização familiarizadas com a cultura escrita, demonstrando autonomia investigativa e compreendendo que a grafia representa a fala.

Como bem elucida Weisz (2002), o aprendizado e a produção de conhecimento dependem fundamentalmente de um ambiente que desafie o pensamento do estudante e o encoraje a testar suas próprias hipóteses conceituais. Quando a Educação Infantil consolida esse ambiente desafiador, o processo de alfabetização no ensino fundamental flui com menor resistência, reduzindo os índices de retenção e transformando a continuidade pedagógica em uma práxis concreta.

### **O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA): Concepções de formação e transição pedagógica**

A análise das políticas públicas educacionais no contexto maranhense exige uma imersão vertical no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Homologado como o referencial normativo que traduz e contextualiza as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade local, o DCTMA (2019) não se limita a prescrever conteúdos. Ele estabelece as bases conceituais que devem nortear tanto o desenvolvimento profissional dos educadores quanto a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em suas múltiplas etapas de desenvolvimento.

No que tange à formação de professores, o documento maranhense supera a visão puramente instrumental ou tecnicista de capacitação, aproximando-se das perspectivas de teóricos como Tardif e Pimenta ao defender um modelo formativo pautado na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento da autonomia docente. Conforme expresso nas diretrizes gerais e seções voltadas ao desenvolvimento profissional do DCTMA (Maranhão, 2019, p. 25), a formação continuada é concebida como um processo permanente, coletivo e indissociável da identidade profissional.

O texto normativo assume que os espaços de formação precisam ser estruturados a partir das demandas reais do chão da escola, estimulando a pesquisa-ação e o compartilhamento de saberes experienciais entre os pares. Sob essa ótica, a formação promovida por programas oficiais — a exemplo do ProLEEI — ganha sustentação institucional no território, uma vez que o currículo maranhense preconiza a necessidade de subsidiar o professor com ferramentas teóricas capazes de ressignificar o fazer pedagógico diário. A intencionalidade é forjar um profissional reflexivo, apto a mediar o conhecimento sem perder de vista as especificidades socioculturais e as singularidades dos sujeitos que habitam as salas de aula do estado.

Essa sólida base formativa torna-se condição indispensável quando nos deslocamos para a análise da primeira etapa da Educação Básica. Nas seções dedicadas à educação infantil, especificamente no mapeamento conceitual das infâncias (Maranhão, 2019, p. 55), o DCTMA ratifica a centralidade das interações e da brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Alinhado à sociologia da infância, o documento defende veementemente a criança como um sujeito histórico, de direitos, que produz cultura e constrói conhecimento a partir de suas vivências no mundo.

Nesse sentido, a atuação docente defendida pelo texto curricular rompe com posturas centralizadoras. Exige-se do professor a capacidade de planejar contextos de aprendizagem que promovam o protagonismo infantil, respeitando os campos de experiências e assegurando os seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O ponto de maior fricção e que demanda maior refinamento teórico nas formações docentes reside na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. O DCTMA, ao tratar especificamente dessa passagem (Maranhão, 2019, p. 75), alerta para os riscos de rupturas

mecânicas e precoces que historicamente marcam o ingresso da criança no ensino fundamental. O referencial curricular maranhense orienta que a transição deve ser um processo fluido, pautado pelo acolhimento e pela continuidade pedagógica, rechaçando qualquer tentativa de antecipação de conteúdos ou de “escolarização” precoce da pré-escola.

O documento propõe que os professores de ambas as etapas estabeleçam canais de diálogo e planejamento articulado. A intenção é fazer com que os saberes e as linguagens constituídos na educação infantil — inclusive os processos iniciais de imersão na cultura escrita e na leitura — sejam acolhidos e ressignificados no 1º ano do ensino fundamental, sem que se perca a ludicidade. Para o DCTMA, o sucesso dessa transição não depende da “prontidão” adaptativa da criança, mas sim da capacidade da escola e de seus profissionais em desenhar um percurso curricular integrado. Esse percurso deve respeitar o tempo do desenvolvimento infantil e assegurar que a transição de ambientes, rotinas e exigências cognitivas ocorra de forma harmoniosa, dialética e humanizada.

## Resultados e discussão

Os achados emergentes desta investigação bibliográfica e documental evidenciam que o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) atua como um potente indutor de transformações estruturais na subjetividade e na práxis dos educadores, reverberando de forma direta na organização do fluxo escolar da infância maranhense. Ao confrontar o referencial normativo do programa com a literatura sobre o desenvolvimento profissional, constata-se uma nítida inflexão na forma como os docentes gerenciam a complexa passagem da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse movimento de ressignificação ocorre, primordialmente, porque a formação continuada estabelece um diálogo horizontal com os saberes experienciais (Tardif, 2014) acumulados no chão da escola, instrumentalizando o professor da pré-escola para que ele compreenda seu papel estratégico na preparação de um percurso formativo contínuo, seguro e desprovido de fraturas pedagógicas.

Em vez de impor um apagamento da trajetória histórica do educador, a formação oferece o substrato teórico necessário para que o docente valide suas experiências e questione práticas tradicionais de transição baseadas no isolamento entre as etapas de ensino. A literatura científica especializada aponta que, após a imersão nos módulos do programa, há uma substancial valorização das interações e das brincadeiras como os eixos estruturantes do currículo, em estrita consonância com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Os professores passam a compreender que assegurar uma transição suave não significa antecipar conteúdos ou “escolarizar” precocemente a pré-escola, mas sim consolidar uma base sólida de letramento emergente através da ludicidade, garantindo que o ingresso no 1º ano do ensino fundamental configure uma expansão harmoniosa do repertório cultural da criança.

Essa reconfiguração do fazer pedagógico reverbera na construção da “posição docente”, categoria fundamental cunhada por António Nóvoa (2017) para designar a afirmação pública, ética e coletiva da profissão. Nos debates teóricos analisados, a apropriação dos conceitos de consciência fonológica e imersão na cultura escrita manifesta-se como um vetor de fortalecimento da autonomia intelectual dos professores da infância. Respaldados por uma sólida fundamentação científica, os profissionais adquirem a segurança epistêmica necessária para defender um currículo integrado e dialógico perante a comunidade escolar. Essa postura ético-política funciona como um escudo crítico contra as pressões institucionais por rotinas fabris e confinamentos às carteiras, exigindo que a escola de ensino fundamental acolha as linguagens que a criança traz consigo e garanta o acolhimento necessário para atenuar as ansiedades típicas dessa mudança de rotina.

Ademais, a análise do impacto dessas matrizes formativas revela que a prática promovida pelo ProLEEI incentiva sistematicamente a reflexão sobre a ação, impulsionando a consolidação do que Pimenta (2012) define como o professor intelectual reflexivo. Munidos desse instrumental analítico, os docentes transcendem a mera condição de executores de planejamentos padronizados e passam a projetar suas intencionalidades pedagógicas com foco na continuidade curricular. Essa circularidade reflexiva estimula o estabelecimento de canais de diálogo permanentes entre os professores da educação infantil e os alfabetizadores do ensino fundamental, permitindo que as

hipóteses de escrita levantadas pelas crianças na pré-escola sirvam de ponto de partida pedagógico na etapa subsequente.

Por conseguinte, a articulação promovida pelo programa atua como um catalisador de mudanças estruturais que tensionam a cultura organizacional das instituições, convertendo o conceito abstrato de transição pedagógica em uma práxis concreta e integrada. Essa sinergia teórica e prática eleva, qualitativamente, o padrão do atendimento educacional público no estado do Maranhão, assegurando o respeito à temporalidade do desenvolvimento infantil e reduzindo os históricos índices de retenção e exclusão escolar nos anos iniciais da educação básica.

## Considerações finais

Ao concluir esta investigação teórica e documental sobre o impacto do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no estado do Maranhão, constata-se que esta política pública de formação continuada se configura como um vetor decisivo para a qualificação e a valorização da docência na primeira infância. Os achados que emergiram do cruzamento analítico revelam que o programa promove uma profunda resignificação da identidade profissional, deslocando o professor da pré-escola da condição de mero executor de manuais técnicos para posicioná-lo, legitimamente, como um intelectual crítico e produtor autônomo de saberes.

A articulação dialética estabelecida entre as matrizes conceituais de Maurice Tardif, António Nóvoa e Selma Garrido Pimenta e as diretrizes educacionais maranhenses constitui a viga mestra dessa proposta, demonstrando que a transformação das práticas escolares depende, invariavelmente, do fortalecimento epistemológico do coletivo docente.

A síntese dos resultados consolidados neste artigo indica que o ProLEEI se consolida como um instrumento político-pedagógico eficaz para mitigar as históricas fraturas que marcam a transição das crianças da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Ao eleger o letramento emergente, as interações e a ludicidade como eixos inegociáveis do desenvolvimento infantil, a proposta formativa mune os educadores com os subsídios científicos necessários para salvaguardar a infância da escolarização forçada e precoce.

Essa postura, conforme evidenciado na análise do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), assegura que a inserção da criança no 1º ano do ensino fundamental ocorra em um ambiente de continuidade e acolhimento, em que suas hipóteses linguísticas e sua cultura lúdica sejam validadas como pontos de partida para a alfabetização formal, abolindo rupturas mecânicas e descontextualizadas.

Ademais, os dados bibliográficos reforçam de maneira contundente que a adesão e o engajamento dos docentes são potencializados à medida que a formação continuada valida e valoriza sua experiência prévia, transformando o “chão da escola” em um laboratório legítimo de reflexão sobre a ação. Esse movimento de indução profissional é o que permite a consolidação de comunidades de aprendizagem no Maranhão, gerando uma cultura de colaboração e corresponsabilidade pedagógica interetapas que é essencial para a elevação da qualidade social da escola pública.

Não obstante os avanços significativos descortinados por este estudo, a sustentabilidade da política pública impõe reflexões sobre desafios remanescentes. Evidencia-se a necessidade imperiosa de garantir a perenidade institucional do programa, para além de descontinuidades governamentais, bem como a premência de ampliar o suporte material, tecnológico e de infraestrutura pedagógica que subsidia as redes municipais maranhenses na implementação dessas diretrizes.

Em última análise, a fundamentação teórica aqui tecida reafirma que investir na formação docente sob uma perspectiva reflexiva, crítica e contextualizada constitui o único caminho viável para materializar o direito constitucional de cada criança maranhense a uma educação pública de qualidade, ética, inclusiva e genuinamente transformadora.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Orientações Pedagógicas e Diretrizes do ProLEEI**. Brasília: MEC, 2025.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-178, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís: SEDUC, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: 10 anos de reflexão**. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. [www.gov.br/mec/pt-br/proleei](http://www.gov.br/mec/pt-br/proleei). Verificado dia 24/07/2026.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026