

O ProLEEI ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E OS NOVOS SENTIDOS ÀS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARANHÃO

*ProLEEI AS A PUBLIC POLICY: CONTINUING
PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AND NEW APPROACHES
TO PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN
MARANHÃO*

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues

Mestra em educação pela UFMA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7427038054095361>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9733-844>

E-mail: jaqueline.jlr@gmail.com

Karla Raquel Lima Pereira

Doutoranda em educação. Universidade Federal de São Carlos

em cotutela com a Università degli Studi di Modena e

Reggio Emilia/Fondazione Reggio Children.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7994534434473608>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0865-0755>

E-mail: karlaraquellp@hotmail.com

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Doutora em Educação. Universidade Federal do Maranhão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3305787052738350>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4800-7493>

E-mail: rosyane.dutra@ufma.br

Resumo: Analisou-se as contribuições e os desafios da formação continuada desenvolvida pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) para a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando sua implementação em municípios maranhenses. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com seis formadoras municipais atuantes no Maranhão. Utilizou-se de questionários e entrevistas, que foram tratados pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Evidenciou-se que a transição do LEEI para o ProLEEI promoveu uma reconfiguração da formação continuada, marcada pela maior aproximação entre formação e prática docente, mas também que a efetivação da política permanece condicionada aos materiais das instituições e de trabalho das formadoras. Portanto, o ProLEEI representa um avanço na consolidação de uma política de desenvolvimento profissional comprometida com a Educação Infantil, favorecendo processos formativos contextualizados, colaborativos e articulados ao cotidiano escolar, entretanto, sua sustentabilidade depende da continuidade do investimento em infraestrutura, gestão e valorização dos profissionais envolvidos.

Palavras-chave: ProLEEI. Políticas Públicas. Formação continuada. Educação Infantil. Desenvolvimento profissional docente.

Abstract: This study analysed the contributions and challenges of the continuing professional development programme developed by the Reading and Writing in Early Childhood Education Programme (ProLEEI) towards the transformation of pedagogical practices in early childhood education, taking into account its implementation in municipalities in Maranhão. This was a qualitative study involving six municipal trainers working in Maranhão. Questionnaires and interviews were used, and the data were analysed using Bardin's (2016) content analysis method. The findings showed that the transition from LEEI to ProLEEI led to a reconfiguration of continuing professional development, characterised by a closer alignment between training and teaching practice; however, it also revealed that the effective implementation of the policy remains dependent on the material conditions of the institutions and the working conditions of the trainers. Therefore, ProLEEI represents a step forward in consolidating a professional development policy committed to Early Childhood Education, promoting training processes that are contextualised, collaborative and linked to everyday school life; however, its sustainability depends on continued investment in infrastructure, management and the recognition of the professionals involved.

Keywords: ProLEEI. Public Policy. Continuing Education. Early Childhood Education. Teacher Professional Development.

Introdução

A formação continuada docente tem ocupado um lugar estratégico nas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo diante da necessidade de qualificar as práticas pedagógicas e garantir o direito à aprendizagem desde os primeiros anos de vida. No campo da Educação Infantil, esse debate assume contornos específicos, uma vez que a docência com crianças pequenas exige conhecimentos que transcendem a dimensão técnica do ensino e pressupondo a compreensão da infância como tempo de experiências, interações, brincadeiras e múltiplas linguagens. Formar professores(as) para esse contexto implica reconhecer que os processos educativos se constroem nas relações estabelecidas entre crianças, adultos(as) e cultura, exigindo propostas formativas que articulem fundamentos teóricos, reflexão sobre a prática e acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico.

Nas últimas décadas, importantes avanços normativos consolidaram a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reafirmaram os direitos das crianças à educação de qualidade. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) deslocaram o foco de práticas escolarizantes para uma pedagogia centrada nas interações, nas brincadeiras e nas experiências infantis, atribuindo à linguagem papel estruturante no desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, pesquisas nacionais continuam evidenciando que parte das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil permanece fortemente marcada pela antecipação da alfabetização e por metodologias centradas na reprodução de letras, sílabas e exercícios mecânicos, revelando dificuldades entre atender as orientações das políticas educacionais e sua implementação no cotidiano das escolas.

Esse cenário tornou-se ainda mais desafiador após os impactos provocados pela pandemia da Covid-19. Estudos recentes evidenciam que, embora haja sinais de recuperação da aprendizagem, os níveis de desempenho dos(as) estudantes brasileiros(as) ainda não retornaram aos patamares observados antes da pandemia, permanecendo marcados por profundas desigualdades entre redes de ensino, grupos sociais e regiões do país (Todos pela Educação, 2025). Nesse contexto, tornou-se ainda mais evidente a necessidade de políticas públicas articuladas que fortaleçam as experiências de linguagem desde a Educação Infantil.

Inserido nesse movimento, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido em 2024, foi institucionalizado e ampliado em 2025 por meio da criação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), instituído pela Portaria MEC nº 85/2025, o qual manteve como referência os materiais formativos produzidos para o LEEI, como os oito cadernos didático-pedagógicos, passando a integrar oficialmente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e estruturando-se em três eixos: gestão e governança, formação de profissionais da educação e reconhecimento e disseminação de práticas inspiradoras, o que evidencia que a política passa a valorizar não apenas a formação, mas também o acompanhamento e a socialização das experiências desenvolvidas nas redes de ensino (Brasil, 2025). Mais do que oferecer um curso de atualização, o ProLEEI foi reconfigurado como política nacional de formação continuada, estruturada em rede e desenvolvida de forma colaborativa entre instituições de ensino superior, sistemas públicos de educação e redes municipais.

Diante disso, o ProLEEI compreende que a formação continuada não se restringe à transmissão de conhecimentos ou à atualização metodológica, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual professores(as), formadores(as) e gestores(as) constroem coletivamente novos modos de compreender a infância, a linguagem, a leitura, a escrita e o currículo da Educação Infantil. Ao mudar o foco da antecipação da alfabetização para a ampliação das experiências das crianças com a cultura escrita, o programa propõe uma revisão das práticas pedagógicas e reafirma a centralidade da mediação docente na formação de leitores desde a primeira infância (Brasil, 2025).

É nesse contexto que se insere este estudo, o qual foi desenvolvido a partir de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), acerca da implementação do ProLEEI em municípios maranhenses. O Maranhão, estado do nordeste brasileiro, consoante ao censo de 2025, atende 132.164 crianças na creche e 164.325 na pré-escola. As Instituições de Educação Infantil (IEI) contam com uma infraestrutura considerada

inadequada por, aproximadamente 88% dos profissionais de educação, sendo que apenas 15% possuem biblioteca ou sala de leitura, 39% materiais pedagógicos infantis e 60% jogos e brinquedos infantis; ademais de muitas instituições apresentarem problemas relacionados à superlotação das turmas (QEdU, 2026).

O objetivo, nesse sentido, foi analisar as contribuições e desafios da formação continuada desenvolvida pelo ProLEEI para a transformação das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, considerando sua implementação em municípios maranhenses e sua reconfiguração como política nacional de formação vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Sua elaboração visa responder a seguinte questão de pesquisa: como a formação continuada proposta pelo ProLEEI tem contribuído para a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil?

Além desta introdução, o artigo apresenta os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa. Em seguida, discute o ProLEEI como política pública de formação continuada, articulando-o às concepções de desenvolvimento profissional docente, cultura escrita e infância, bem como ao papel da mediação docente na formação de leitores(as) na Educação Infantil. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada com formadoras municipais do programa em municípios maranhenses. Por fim, são tecidas as considerações finais, destacando as contribuições e os desafios do ProLEEI para a formação continuada e a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Este estudo contribui para a ampliação das reflexões acerca dos impactos dessa política na formação docente e no fortalecimento das experiências educativas voltadas à infância.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, voltada à compreensão dos processos de implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no estado do Maranhão. A escolha dessa abordagem, ancorada em Minayo (2009), justifica-se pela necessidade de compreender as experiências, percepções e desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos na execução da política formativa, considerando que programas educacionais são ressignificados nos diferentes contextos em que se desenvolvem.

A pesquisa teve como campo de investigação municípios maranhenses participantes do ProLEEI, especificamente: Bacabeira, Humberto de Campos, Raposa, Santa Rita e Santo Amaro. Participaram da pesquisa seis formadoras municipais vinculadas ao processo de implementação do programa. Entre as formadoras participantes, encontravam-se duas representantes do município de Santa Rita, uma de Raposa, uma de Santo Amaro, uma de Humberto de Campos e uma das pesquisadoras, enquanto formadora municipal de Bacabeira no período inicial de desenvolvimento da política (LEEI). A seleção das participantes ocorreu de forma intencional, com aceite voluntário mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A participação de uma das pesquisadoras no contexto investigado demandou o exercício da reflexividade metodológica, buscando minimizar possíveis vieses interpretativos mediante a análise comparativa dos relatos produzidos pelas diferentes participantes. Essa posição possibilitou maior aproximação com o campo investigado, ao mesmo tempo em que exigiu um movimento constante de distanciamento analítico, buscando interpretar os dados a partir das experiências compartilhadas pelos diferentes sujeitos participantes.

A produção dos dados ocorreu em dois momentos distintos do processo de implementação do programa. Inicialmente, em 2024, foram coletadas informações junto às formadoras municipais vinculadas à primeira etapa da política (LEEI), por meio de um questionário estruturado, o qual “atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há mais tempo para responder e em hora favorável” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 201-202). Esse primeiro levantamento possibilitou compreender percepções sobre o percurso formativo, contribuições da formação e mudanças percebidas nas práticas pedagógicas.

Posteriormente, considerando a reconfiguração do programa e sua continuidade, por

meio do ProLEEI, foram realizadas entrevistas mediadas por tecnologias digitais com formadoras municipais que permaneceram ou ingressaram na nova etapa da política, o que possibilitou analisar as continuidades e mudanças ocorridas. As entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp*, utilizando perguntas previamente elaboradas e respondidas pelas participantes por mensagens e/ou áudios. A escolha dessa estratégia metodológica esteve relacionada às condições concretas do trabalho das formadoras, que relataram maior intensificação das demandas no novo formato do programa, envolvendo acompanhamento pedagógico, registros, relatórios, reuniões virtuais e atividades formativas. Dessa forma, optou-se por uma modalidade de coleta que possibilitasse maior flexibilidade e agilidade na participação das entrevistadas.

O questionário aplicado em 2024 foi composto por oito questões, contemplando aspectos relacionados à percepção das participantes sobre o percurso formativo, contribuições do programa, mudanças nas práticas pedagógicas e desafios encontrados durante a implementação do LEEI. As entrevistas, realizadas entre maio e junho de 2026, mantiveram essa organização temática, incorporando questões referentes à reconfiguração do programa, às novas formas de acompanhamento pedagógico, às mudanças percebidas na formação e às configurações assumidas pelo ProLEEI, permitindo estabelecer relações entre as diferentes etapas de implementação do programa e compreender continuidades, mudanças e desafios percebidos pelas formadoras ao longo do processo.

Logo, o projeto de investigação buscou compreender aspectos relacionados à organização da formação, às mudanças introduzidas pelo ProLEEI em relação ao LEEI, ao acompanhamento pedagógico realizado nos municípios, às contribuições percebidas para as práticas docentes e aos desafios encontrados durante a implementação da política.

Para a análise dos dados produzidos, adotou-se a análise de conteúdo, na perspectiva temática, conforme Bardin (2016), considerando as etapas de organização do material, exploração dos dados e interpretação dos sentidos presentes nas respostas das participantes. Após a organização e transcrição das respostas, realizou-se a leitura do material, identificando-se temas recorrentes nas falas das participantes. Em seguida, esses temas foram agrupados por aproximação de sentidos, possibilitando a construção de duas categorias analíticas, em consonância com os objetivos do estudo: (i) a reconfiguração da formação continuada e a aproximação entre formação e prática docente, evidenciadas pelo fortalecimento do acompanhamento pedagógico; e (ii) os desafios de implementação relacionados às condições materiais, aos contextos locais e ao desenvolvimento profissional das formadoras. Esse procedimento fundamentou a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado, conforme as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016).

Dessa forma, a abordagem metodológica adotada permitiu analisar o ProLEEI para além de sua dimensão normativa, compreendendo-o como uma política em constante construção e ressignificação nos diferentes contextos municipais investigados

O PROLEEI como política pública de formação continuada: a consolidação das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e no Maranhão

A constituição do ProLEEI como política pública de formação continuada resulta de um processo histórico de reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e de valorização da formação docente como estratégia para qualificar as práticas pedagógicas. A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse percurso ao reconhecer a educação como direito social e estabelecer o dever do Estado no atendimento às crianças pequenas (Brasil, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Esse movimento foi aprofundado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documentos que reafirmam as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens como

fundamentos das práticas pedagógicas.

Esses documentos normativos proporcionaram a elaboração de documentos em contextos locais, como o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCTMA), cuja proposta “servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aula de seus docentes” (Maranhão, 2019).

No campo da linguagem, esses documentos contribuem para superar uma concepção escolarizante da Educação Infantil, baseada na antecipação da alfabetização, para uma perspectiva que compreende a leitura e a escrita como práticas culturais vivenciadas pelas crianças desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) fortalece a articulação entre políticas de alfabetização e formação docente, reconhecendo que a construção de trajetórias leitoras começa ainda na Educação Infantil. É nesse cenário que se insere o ProLEEI, como continuidade e atualização das políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Infantil. O programa articula os avanços legais construídos desde a Constituição Federal de 1988 às demandas contemporâneas por formação docente permanente, colaborativa e contextualizada, compreendendo que garantir o direito das crianças à leitura e à escrita implica investir na formação dos professores que atuam nessa etapa.

Parte-se do entendimento de que políticas públicas educacionais são ressignificadas nos contextos de implementação, conforme argumenta Mainardes (2006). Assim, analisar o ProLEEI implica compreender não apenas sua formulação nacional, mas também os modos pelos quais essa política é apropriada pelos sujeitos envolvidos nos municípios investigados.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada de professores(as) tem assumido um papel central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente diante da compreensão de que a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada às oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas aos docentes. No campo da Educação Infantil, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a docência com crianças pequenas exige conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil, das múltiplas linguagens, da organização dos ambientes educativos e da mediação das experiências de aprendizagem.

Nas últimas décadas, observa-se uma mudança significativa na compreensão da formação docente. Modelos tradicionalmente fundamentados na transmissão de conteúdos e na atualização técnica vêm sendo gradativamente substituídos por perspectivas que reconhecem os(as) professores(as) como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas e construir coletivamente novos saberes profissionais. Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser entendida como um evento pontual para constituir-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Conforme aponta Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional ocorre quando os(as) docentes investigam suas próprias práticas, compartilham experiências com seus pares e participam de comunidades de aprendizagem que favorecem processos contínuos de reflexão. Dessa forma, formar professores(as) significa criar condições para que eles(as) produzam conhecimentos sobre sua própria ação pedagógica, fortalecendo sua autonomia intelectual e profissional.

Imbernón (2011) também defende que a formação continuada deve superar modelos prescritivos e verticalizados, caracterizados pela simples transmissão de métodos ou técnicas de ensino, pois os processos formativos precisam considerar os contextos reais de atuação docente, favorecendo práticas colaborativas, investigação da realidade escolar e construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos da profissão. A formação, portanto, é reconhecida como espaço de transformação institucional e não apenas de aperfeiçoamento individual.

No contexto brasileiro, Gatti (2016; 2019) destaca que políticas de formação continuada somente produzem impactos consistentes quando articulam conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e acompanhamento sistemático das práticas docentes. Segundo a

autora, programas formativos que se restringem à oferta de cursos isolados tendem a produzir mudanças limitadas, enquanto propostas desenvolvidas de forma continuada, contextualizada e acompanhada apresentam maiores possibilidades de repercutir na organização do trabalho pedagógico e na aprendizagem das crianças.

É nesse movimento de ressignificação da formação continuada que se insere o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, o programa representa uma estratégia nacional voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reconhecendo que a garantia do direito das crianças à leitura, à escrita e às múltiplas linguagens passa, necessariamente, pela valorização da formação dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Diferentemente de propostas centradas na prescrição de metodologias ou na antecipação da alfabetização, o ProLEEI estrutura-se como uma política de desenvolvimento profissional que articula estudos teóricos, reflexão sobre a prática, acompanhamento pedagógico e produção coletiva de conhecimentos. Sua organização em rede, envolvendo Ministério da Educação, universidades públicas, equipes estaduais, regionais e municipais de formação, evidencia uma concepção de formação compartilhada, na qual diferentes sujeitos assumem responsabilidades complementares na construção dos percursos formativos (Brasil, 2025).

Essa característica aproxima o programa das concepções contemporâneas de desenvolvimento profissional docente, segundo as quais a formação não se encerra nos encontros presenciais, mas se prolonga no cotidiano das práticas pedagógicas, nas interações entre os diferentes atores envolvidos e nas devolutivas construídas de forma dialógica durante os seminários e momentos de acompanhamento.

Nessa perspectiva, o ProLEEI compreende que a transformação das práticas educativas não decorre da simples apropriação de novos conteúdos, mas da construção gradual de novas formas de compreender a infância, a linguagem, o currículo e o papel da docência na Educação Infantil. Ao favorecer espaços permanentes de estudo, diálogo, observação, planejamento e reflexão coletiva, o programa reafirma que a formação continuada constitui condição fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças e com a qualidade social da educação.

Cultura escrita e infância

A proposta formativa do ProLEEI fundamenta-se em uma concepção de infância que compreende a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, participante ativo dos processos de construção de conhecimentos. Tal perspectiva de infância, presente especialmente nos Cadernos 2 e 3 do programa, rompe com concepções escolarizantes que compreendem a infância apenas como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reconhecendo-a como um tempo próprio de experiências, descobertas, produção de cultura e desenvolvimento das diferentes linguagens.

O Caderno 2, “Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem”, afirma que as crianças produzem sentidos sobre o mundo por meio das interações estabelecidas com outras crianças, com os adultos e com os diferentes objetos culturais presentes em seu cotidiano. A linguagem, portanto, não é compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas como forma de participação social, produção de significados e constituição da identidade infantil (Brasil, 2016).

Essa compreensão aproxima-se da teoria histórico-cultural, tendo em vista que, para Vigotski (2021), a apropriação da linguagem escrita não se inicia quando a criança começa a reconhecer letras ou escrever palavras, mas, muito antes, em um longo processo denominado de pré-história da escrita. Nesse percurso, gestos, brincadeiras, desenhos, faz de conta e diferentes formas de representação constituem experiências fundamentais para que a criança atribua sentido à escrita como prática cultural. Nessa direção, o ProLEEI defende que o trabalho pedagógico na Educação Infantil não deve estar centrado na antecipação da alfabetização, mas na ampliação das experiências infantis com a cultura escrita.

Conforme afirma o caderno 3 do programa, “Linguagem oral e linguagem escrita na

Educação Infantil: práticas e interações”, o objetivo da Educação Infantil não consiste em alfabetizar as crianças, mas em favorecer sua inserção em práticas sociais de leitura e escrita, permitindo-lhes compreender os diferentes usos, funções e significados da linguagem no cotidiano por meio de situações reais de comunicação, nas quais ler, ouvir histórias, conversar, registrar experiências, desenhar e produzir diferentes formas de expressão constituem práticas relevantes (Brasil, 2016).

Os materiais formativos do ProLEEI também diferenciam os conceitos de cultura escrita, alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita, a cultura escrita compreende um universo muito mais amplo de práticas sociais, valores, objetos, suportes, modos de circulação e produção de sentidos mediados pela linguagem escrita. Inserir as crianças na cultura escrita significa, portanto, possibilitar que participem dessas práticas antes mesmo de dominarem convencionalmente a escrita (Brasil, 2025).

Essa perspectiva dialoga diretamente com Bakhtin (1988), para quem toda linguagem é essencialmente dialógica. Os sentidos não estão prontos nas palavras, mas são produzidos nas interações entre sujeitos situados historicamente e culturalmente. Cada enunciado estabelece relações com outros enunciados e somente pode ser compreendido dentro dos contextos sociais em que circula. Desse modo, ler e escrever constituem práticas comunicativas vivas, carregadas de intencionalidades, interlocuções e significados compartilhados.

As contribuições de Walter Benjamin (2002) também são relevantes para essa discussão ao destacar o papel da imaginação, da narrativa e da experiência na constituição da infância, posto que a criança produz cultura ao brincar, imitar, narrar e reinventar o mundo à sua volta. O brincar, longe de ser uma atividade secundária, constitui espaço privilegiado de elaboração simbólica da realidade e de produção de sentidos, aspecto amplamente valorizado pelos materiais do ProLEEI.

Sob esse conjunto de referenciais, o ProLEEI compreende que a formação das crianças como leitoras e produtoras de sentidos inicia-se muito antes da alfabetização formal. Ao deslocar o foco do ensino do código escrito para a construção de experiências significativas com a linguagem, o programa reafirma a Educação Infantil como espaço de ampliação da cultura, das interações, da imaginação e das práticas sociais de leitura e escrita, atribuindo ao(a) professor(a) o papel de mediador(a) dessas experiências.

A mediação docente na formação do(a) leitor(a)

A constituição da criança como leitora não ocorre de forma espontânea nem resulta exclusivamente do contato físico com livros, mas trata-se de um processo social e cultural mediado pelas interações que a criança estabelece com adultos(as), outras crianças e diferentes práticas de linguagem. Diante disso, o ProLEEI compreende que o(a) professor(a) ocupa papel central na inserção das crianças na cultura escrita, sendo responsável por criar situações intencionais de leitura, ampliar repertórios culturais e favorecer experiências significativas com diferentes gêneros discursivos (Brasil, 2025).

Os Cadernos 4 e 5, “Bebês como leitores e autores” e “Crianças como leitoras e autora”, aprofundam essa compreensão ao discutir que, desde os primeiros anos de vida, bebês e crianças pequenas podem participar de práticas leitoras, ainda que não dominem convencionalmente o sistema de escrita. O programa desloca a ideia de leitura como decodificação para concebê-la como produção de sentidos, experiência estética e interação social. Assim, ouvir histórias, explorar livros, interpretar imagens, narrar acontecimentos, cantar, brincar com palavras e participar de rodas de conversa constituem práticas legítimas de inserção na cultura escrita (Brasil, 2016).

Essa concepção também dialoga com Bakhtin (1988) quando destaca que os sentidos são produzidos na interação entre sujeitos e não se encontram prontos nos textos. Ao ler para as crianças, conversar sobre as histórias, acolher perguntas e diferentes interpretações, o(a) professor(a) favorece processos de construção coletiva de significados, transformando a leitura em espaço de diálogo,

A intervenção docente consiste em organizar contextos ricos em interações, selecionar obras literárias de qualidade, formular perguntas que ampliem as interpretações das crianças, acolher

suas hipóteses e favorecer situações nas quais elas possam atribuir sentidos aos textos; portanto, a mediação pedagógica não busca verificar se a criança compreendeu corretamente uma história, mas criar condições para que diferentes interpretações surjam das experiências compartilhadas de leitura (Brasil, 2016).

Essa concepção aproxima-se também das contribuições de Teresa Colomer (2007), para quem formar leitores significa oferecer oportunidades permanentes de convivência com a literatura desde a infância. A autora afirma que o gosto pela leitura não se desenvolve por meio de exercícios de interpretação ou atividades mecânicas, mas pela participação frequente em comunidades leitoras nas quais os livros circulam como objetos culturais carregados de significado.

No contexto da Educação Infantil, Corsino (2010) também enfatiza que a literatura deve ocupar lugar cotidiano nas instituições educativas, não como recurso para ensinar conteúdos escolares, mas como linguagem artística capaz de ampliar a sensibilidade, a imaginação e a participação das crianças na cultura, visto que formar leitores(as) implica garantir tempos, espaços e mediações que favoreçam encontros significativos entre crianças, livros e diferentes manifestações culturais.

O ProLEEI aprofunda essa discussão, nos cadernos 7 e 8 (“Livros infantis: acervos, espaços e mediações” e “Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola”), ao enfatizar que a constituição de leitores depende igualmente da organização dos ambientes educativos e da ampliação das possibilidades de acesso aos livros. O programa orienta que os acervos estejam permanentemente disponíveis às crianças, permitindo escolhas autônomas, exploração livre e diferentes formas de interação com os materiais. A leitura, dessa forma, deixa de ocupar um momento isolado da rotina para integrar o cotidiano das instituições de Educação Infantil como prática cultural permanente (Brasil, 2016)

Outro aspecto presente nesses cadernos refere-se à ampliação dos espaços de mediação para além da escola. O ProLEEI reconhece que a formação do(a) leitor(a) envolve a participação das famílias e da comunidade, incentivando práticas compartilhadas de leitura em diferentes contextos sociais. Essa orientação rompe com a compreensão de que a responsabilidade pela formação leitora pertence exclusivamente à instituição escolar, reafirmando que a construção da cultura escrita ocorre em múltiplos espaços de convivência (Brasil, 2016).

De modo geral, a mediação docente defendida pelo ProLEEI ultrapassa a realização de atividades de leitura, na medida em que envolve planejamento intencional, organização dos ambientes educativos, fortalecimento das relações com as famílias e construção de comunidades leitoras nas escolas. Ao compreender a leitura como prática cultural e socialmente compartilhada, o programa reafirma que formar leitores(as) implica, antes de tudo, formar professores(as) capazes de mediar experiências significativas com a literatura desde os primeiros anos de vida.

Resultados e discussões: o ProLEEI em ação

Os resultados discutidos, conforme indicado, emergiram das respostas das formadoras municipais participantes do LEI e ProLEEI. Como modo de preservar suas identidades, optou-se por atribuir os seguintes nomes fictícios: Formadora 01, Formadora 02, Formadora 03, Formadora 04, Formadora 05 e Formadora 06. A análise dos dados, à luz de Bardin (2016), possibilitou a criação de duas categorias temáticas. A primeira, “A reconfiguração da formação: das devolutivas coletivas ao acompanhamento pedagógico nas escolas”, aborda a aproximação entre os processos formativos e a prática docente; já a segunda, “Entre avanços e limites: condições materiais, contextos locais e desenvolvimento profissional docente”, reúne os desafios enfrentados na implementação da política, relacionados às condições materiais, aos diferentes contextos municipais e ao desenvolvimento profissional das formadoras. A seguir, essas categorias são apresentadas e discutidas à luz do referencial teórico adotado.

A reconfiguração da formação: das devolutivas coletivas ao acompanhamento pedagógico nas escolas

A continuidade da política de formação continuada voltada à leitura e à escrita na Educação Infantil, reorganizada em 2025 por meio do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na

Educação Infantil (ProLEEI), evidencia um processo de reconfiguração das estratégias formativas inicialmente desenvolvidas pelo LEEI.

Na primeira edição do programa, desenvolvida no âmbito do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), a formação era organizada por meio de encontros presenciais conduzidos pelas formadoras estaduais e municipais. Durante os seminários presenciais, eram discutidos os fundamentos teóricos presentes nos cadernos formativos e propostas atividades para serem realizadas pelas formadoras e, posteriormente, desenvolvidas com as professoras cursistas em seus municípios. Nos encontros seguintes, parte significativa da formação destinava-se à socialização dessas experiências, à análise das atividades realizadas e às devolutivas construídas coletivamente, possibilitando momentos de reflexão sobre os avanços, dificuldades e possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas (Formadora 04).

Pode-se constatar que, apesar da dinâmica formativa favorecer o diálogo entre teoria e prática, o acompanhamento das experiências desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil ocorria predominantemente a partir dos relatos apresentados nos seminários, não contemplando, de forma sistemática, a observação direta das práticas realizadas nas escolas. Com a implantação do ProLEEI, conforme relatos abaixo, essa lógica foi ampliada, incorporando mecanismos mais sistemáticos de acompanhamento pedagógico nos municípios e nas instituições de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que os fundamentos teóricos e os materiais formativos permaneceram como referências estruturantes.

Com essa nova coordenação aumentou o acompanhamento junto aos municípios. Hoje temos estudo dirigido, reunião on-line, formação presencial, relatórios, diário de bordo e acompanhamento das cursistas nas escolas (Formadora 01).

As concepções são as mesmas. [...] o Proleei agora também tem uma tarefa mensal, que é o acompanhamento de duas cursistas mensais, então, todo mês nós temos que acompanhar duas cursistas diferentes em relação às práticas dela nas salas de experiências delas. Aí realizamos um questionário referente a sala de referência, os materiais que ela dispõe na escola, em relação ao público de aluno, em relação à metodologia aplicada, as dificuldades. Todos esses detalhes realizamos mensalmente e postamos no AVAMEC (Formadora 03).

As falas evidenciam que a formação passou a assumir uma configuração mais próxima do cotidiano escolar, deslocando-se de uma lógica predominantemente centrada nos encontros coletivos para uma perspectiva que articula estudo teórico, acompanhamento da prática e devolutivas contextualizadas. Essa mudança também aparece relacionada ao papel atribuído às formadoras. Enquanto no LEEI predominava uma atuação voltada à mediação dos encontros formativos e à discussão dos materiais orientadores, no ProLEEI as formadoras passaram a ocupar também o lugar de acompanhantes pedagógicas, observando as práticas desenvolvidas pelas professoras, identificando desafios e construindo possibilidades de intervenção articuladas às realidades locais.

Essa reconfiguração aproxima-se das discussões de Nóvoa (2019), ao defender que a formação docente precisa acontecer articulada ao espaço profissional, reconhecendo a escola como lugar de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, uma vez que a formação não deve ser compreendida como um processo externo ao trabalho docente, mas como uma construção coletiva que emerge das experiências, dos problemas concretos e das reflexões produzidas pelos próprios professores(as).

Nessa direção, Imbernón (2010) destaca que os modelos tradicionais de formação continuada, organizados prioritariamente em cursos e momentos pontuais, apresentam limitações quando não estabelecem relação direta com as necessidades dos docentes. O autor defende uma formação baseada na colaboração, no acompanhamento e na reflexão crítica sobre a prática, elementos que passam a ganhar maior centralidade no ProLEEI.

Os dados também dialogam com Gatti (2019) ao evidenciar que políticas de formação docente precisam considerar os contextos reais de atuação dos(as) professores(as), pois iniciativas formativas mais efetivas são aquelas capazes de articular conhecimentos teóricos às condições concretas de trabalho, considerando as especificidades das redes de ensino e dos sujeitos envolvidos.

Outra mudança significativa, observada nas narrativas das participantes, refere-se ao fortalecimento dos processos de acompanhamento por meio das tecnologias digitais. As formadoras e as professoras cursistas passaram a realizar atividades formativas na plataforma AVAMEC, ambiente virtual utilizado para registro das produções, realização de estudos dirigidos e desenvolvimento de atividades previstas ao longo do percurso formativo. Além de constituir um espaço para o acesso aos materiais didáticos, a plataforma permite o acompanhamento da participação das cursistas e das aprendizagens pelas equipes de formação, ampliando as possibilidades de avaliação contínua do processo formativo.

Contudo, as formadoras municipais apontam novos desafios decorrentes dessa ampliação das demandas:

O ProLEEI é uma proposta muito boa, muito rica. Só que ele exige muito da gente, requer muito estudo, é muita demanda. [...] está funcionando a proposta do AVAMEC, a gente tem que fazer os relatórios [...] enfim, é muita coisa mesmo (Formadora 02).

Muita exigência, estudos dirigidos para nós, para os professores cursistas. Agora vão botar o AVAMEC para funcionar. [...] Teve mudança também no estilo de relatório, mas, assim, os desafios aumentaram (Formadora 05).

Também ocorreram mudanças na coordenação institucional do programa:

Na edição anterior do LEEI, a formação foi desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e universidades responsáveis pela implementação nos estados, entre elas a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Na nova configuração do ProLEEI no Maranhão, a execução e o acompanhamento da formação passaram a ser desenvolvidos sob coordenação da Universidade Federal do Maranhão, em articulação com o MEC e a Secretaria de Educação Básica (Formadora 04).

Essas mudanças evidenciam que o ProLEEI passou a compreender a formação continuada como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual estudo, acompanhamento pedagógico e das aprendizagens, devolutivas formativas e reflexão coletiva constituem dimensões indissociáveis. Mais do que ampliar a carga horária ou reorganizar a estrutura do curso, a proposta busca fortalecer a aproximação entre universidade, sistemas de ensino, escolas e professores(as), favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com os direitos das crianças.

Dessa forma, a transição do LEEI para o ProLEEI evidencia um movimento de amadurecimento da política, marcado pela ampliação dos espaços de acompanhamento e pela tentativa de entrelaçar formação e o cotidiano escolar. Entretanto, os dados indicam que a consolidação dessa proposta depende da articulação entre formação, gestão educacional e condições institucionais capazes de sustentar as transformações pretendidas nas práticas pedagógicas.

Entre avanços e limites: condições materiais, contextos locais e desenvolvimento profissional docente

Embora a reconfiguração do ProLEEI tenha ampliado as possibilidades de articulação entre formação continuada e práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, os dados analisados revelam que a consolidação dessa política depende das condições concretas de implementação nos diferentes territórios. As narrativas das formadoras evidenciam que a transformação das práticas docentes envolve não apenas a qualidade das propostas formativas, mas também fatores institucionais, materiais e profissionais que interferem na apropriação e no desenvolvimento das ações previstas pelo programa.

Um dos desafios recorrentes identificados refere-se às condições estruturais das instituições de Educação Infantil, especialmente quanto à disponibilidade de livros, brinquedos, materiais pedagógicos e outros recursos necessários para a organização de experiências significativas com a leitura, a escrita e as múltiplas linguagens, conforme relatado por uma das formadoras:

Os professores participam e tentam colocar em prática, mas se deparam com a falta de materiais, como livros, brinquedos e outros recursos pedagógicos (Formadora 06).

A fala evidencia uma tensão presente no processo de implementação: apesar de as professoras demonstrarem envolvimento com a proposta formativa e buscarem incorporar novas práticas ao cotidiano escolar, a ausência de condições materiais pode limitar a concretização das experiências planejadas. No caso da Educação Infantil, essa questão assume relevância particular, considerando que a inserção das crianças na cultura escrita depende da organização de ambientes ricos em interações, da circulação de livros e do acesso a diferentes objetos culturais.

Esse aspecto também se relaciona aos dados quantitativos produzidos nesta pesquisa, uma vez que 90% das formadoras avaliaram o envolvimento das professoras cursistas como alto ou satisfatório, indicando que os desafios encontrados não estão relacionados necessariamente à resistência docente, mas às condições objetivas para a realização das práticas propostas.

Conforme destaca Gatti (2019), políticas de formação continuada apresentam maiores possibilidades de impacto quando articuladas às condições institucionais que favorecem o trabalho docente, incluindo infraestrutura adequada, disponibilidade de materiais, tempo para planejamento e apoio das equipes gestoras. Assim, a formação constitui elemento essencial para a mudança das práticas, mas necessita estar integrada a políticas educacionais mais amplas que garantam sustentação às ações desenvolvidas.

Outro desafio identificado refere-se às diferentes realidades dos municípios envolvidos na implementação do programa. As formadoras destacaram que as redes apresentam distintas condições de organização, acompanhamento e disponibilidade de recursos, exigindo processos permanentes de adaptação e resignificação das orientações nacionais. Nesse sentido, o ProLEEI não é simplesmente executado nos municípios, mas interpretado pelos sujeitos responsáveis por sua implementação.

Essa compreensão aproxima-se da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball (2001) e desenvolvida por Mainardes (2006), segundo a qual as políticas educacionais são reconstruídas nos contextos locais, assumindo novos sentidos conforme interagem com as condições institucionais e culturais dos territórios. Assim, a experiência maranhense evidencia que a implementação do ProLEEI envolve processos de negociação, colaboração e produção de sentidos entre universidades, redes de ensino, formadoras e professoras.

Além das condições materiais e territoriais, as participantes destacaram desafios relacionados ao desenvolvimento profissional das próprias formadoras. A ampliação das ações do ProLEEI, especialmente com a inclusão do acompanhamento pedagógico nas escolas, atribuiu novas responsabilidades a esses profissionais, que passaram a atuar como mediadoras dos estudos, observadoras das práticas, produtoras de registros e responsáveis pelas devolutivas formativas, como pode-se observar abaixo:

[...] além das formações, que estão sendo praticamente mensais, as presenciais, e cumprindo à risca o calendário, os professores agora estão todos cadastrados no AVAMEC e eles estão interagindo conosco pelo AVAMEC e nos grupos de whatsapp e nas formações presenciais. Eu percebi que ampliou as atividades para os cursistas, então, assim, mensalmente, nós temos estudos dirigidos, que são atividades que nós fazemos e os cursistas também. [...] Temos vários arquivos que precisamos estar postando mensalmente no AVAMEC e a gente interage com nossos formadores estaduais dessa forma, assim como nós interagimos com os cursistas pelo AVAMEC, nós também somos cursistas dos nossos formadores estaduais. Então, assim, mudou porque ampliou a nossa carga horária de atuação [...] (Formadora 3).

A ampliação representa um avanço na concepção de formação continuada, mas ela também exige condições de trabalho adequadas para as equipes formadoras. Muitas profissionais conciliam as atividades do programa com outras funções nas redes municipais, o que pode interferir no tempo disponível para acompanhamento, planejamento e estudo.

Essa discussão dialoga com Imbernón (2011), ao defender que processos formativos transformadores dependem da construção de redes colaborativas e de condições institucionais que favoreçam a participação dos diferentes sujeitos envolvidos. A formação continuada, portanto, não pode ser sustentada apenas pelo compromisso individual dos(as) profissionais, mas requer políticas de valorização e apoio permanente.

Dessa forma, os desafios identificados não anulam as contribuições do ProLEEI, mas revelam a complexidade envolvida na implementação de políticas públicas de formação docente. Os resultados indicam que o programa apresenta potencial para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com as especificidades da Educação Infantil, especialmente ao valorizar experiências de leitura, escrita e linguagem vinculadas à cultura e às interações infantis.

Entretanto, a consolidação dessa proposta depende da articulação entre formação, acompanhamento pedagógico, gestão educacional e garantia das condições materiais e profissionais necessárias para que as mudanças construídas nos espaços formativos possam efetivamente transformar o cotidiano das instituições educativas.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições e os desafios da formação continuada desenvolvida pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) para a transformação das práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, considerando sua implementação em municípios maranhenses e sua reconfiguração como política nacional vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Os resultados evidenciam que a transição do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para o ProLEEI representa mais do que uma mudança de nomenclatura ou de organização administrativa. Trata-se de um processo de reconfiguração da política de formação continuada, marcado pela ampliação do acompanhamento pedagógico, pelo fortalecimento do monitoramento das ações formativas e pela maior aproximação entre os espaços de formação e o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a formação passa a constituir-se como um processo contínuo de estudo, acompanhamento, reflexão e produção coletiva de conhecimentos, aproximando-se das concepções de desenvolvimento profissional defendidas por Nóvoa (2019), Imbernón (2011) e Gatti (2019).

As narrativas das participantes revelam que o acompanhamento realizado pelas formadoras nas escolas favorece processos mais sistemáticos de reflexão sobre a prática, possibilitando que as discussões desenvolvidas nos momentos formativos sejam confrontadas com as experiências concretas vivenciadas pelas professoras. Esse movimento reforça a compreensão

de que a transformação das práticas pedagógicas não decorre da simples apropriação de novos conhecimentos, mas da articulação entre estudo, mediação, acompanhamento e reflexão compartilhada.

Entretanto, os resultados também evidenciam que a efetividade do ProLEEI depende de condições institucionais que extrapolam a própria formação. A insuficiência de materiais pedagógicos, as diferenças estruturais entre os municípios, a sobrecarga das formadoras e a necessidade de maior apoio das redes de ensino demonstram que a consolidação da política requer investimentos permanentes, articulação entre os diferentes níveis de gestão e valorização dos profissionais envolvidos.

Ao analisar o ProLEEI a partir das experiências das formadoras de diferentes municípios maranhenses, este estudo reafirma a compreensão de que as políticas públicas são permanentemente reinterpretadas nos contextos de implementação, conforme discutido por Mainardes (2006). Assim, o programa revela-se como uma política em movimento, construída e ressignificada pelas experiências, pelas condições locais e pelas relações estabelecidas entre universidade, sistemas de ensino, equipes formadoras e professoras da Educação Infantil.

Como contribuição, este artigo amplia as discussões sobre políticas de formação continuada voltadas à Educação Infantil ao evidenciar que programas dessa natureza produzem maiores possibilidades de transformação quando articulam fundamentos teóricos, acompanhamento pedagógico e reflexão permanente sobre a prática. Ao mesmo tempo, demonstra que a sustentabilidade dessas mudanças depende da garantia de condições institucionais capazes de assegurar continuidade, acompanhamento e valorização profissional.

Por fim, reconhece-se que este estudo se desenvolveu a partir de um conjunto específico de municípios maranhenses e de um número delimitado de participantes, sendo assim, os resultados devem ser compreendidos à luz das especificidades do contexto investigado. Além disso, as evidências produzidas oferecem elementos relevantes para compreender os desafios e as potencialidades dessa política de formação continuada, podendo subsidiar novas investigações sobre seus impactos em diferentes redes de ensino e contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Infantil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 85, de 2025**. Institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: cadernos de formação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades de leitura e formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. FGV Editora, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

QEDU. Maranhão. **Educação infantil**. 2026. Disponível em: <https://qedu.org.br/educacao-infantil/21-maranhao> Acesso em: 23 jul. 2026.

QEDU. Maranhão. **Censo escolar**. 2026. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/21-maranhao/censo-escolar> Acesso em: 23 jul.2026

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tures. - 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026