



QUEM É O FORMADOR MUNICIPAL DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MARANHÃO?

WHO IS THE MUNICIPAL TRAINER FOR THE READING
AND WRITING PROGRAM IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION IN MARANHÃO?

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Marília/SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3970422701963049>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9089-183X>

E-mail: conceicao.universidade@gmail.com

Dourivan Camara Silva de Jesus

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Marília

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4549453641616000>

ORCID: 0000-0002-2047-5949

E-mail: dourivancsj@gmail.com

Resumo: O objeto do artigo em questão desempenha papel central no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), importante política do Governo Federal voltada à formação continuada de professores que atuam nas etapas iniciais da educação básica. O objetivo é identificar o perfil do formador municipal do ProLEEI no Maranhão. A metodologia utilizada consistiu em levantamento de dados empíricos e pesquisa documental. A discussão centrou-se na análise dos dados obtidos à luz de estudos que, em sua maioria, abordam a realidade da docência no Brasil. Conclui-se que o perfil revelado se distancia do que é exigido, evidenciando inconsistências para o exercício dessa função no Maranhão.

Palavras-chave: Política Pública. ProLEEI. Formação Continuada de Professores. Formador Municipal.

Abstract: The subject of this article plays a central role in the Reading and Writing Program in Early Childhood Education (ProLEEI), which is linked to the National Commitment to Literate Children (CNCA), an important Federal Government policy focused on the continuing education of teachers working in the early stages of basic education. The objective is to identify the profile of municipal ProLEEI trainers in Maranhão. The methodology employed consisted of empirical data collection and a literature review. The discussion focused on analyzing the data obtained in light of studies that, for the most part, address the reality of teaching in Brazil. It is concluded that the profile revealed differs from what is required, highlighting inconsistencies in the performance of this role in Maranhão.

Keywords: Public Policy. ProLEEI. Continuing Teacher Training. Municipal Trainer.

Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo têm por base o entendimento da educação como um elemento essencial para o desenvolvimento humano. Por se tratar de um processo complexo, essa perspectiva exige a superação de aparências imediatas e de concepções naturalizadas, geradas no cotidiano de uma sociedade excludente, que alienam os indivíduos, obstaculizando sua atividade criadora. Para o enfrentamento dessa realidade, o papel da formação continuada de professores torna-se essencial, o que impõe repensar a finalidade e a operacionalização dos programas enquanto políticas públicas de alcance nacional, considerando as especificidades dos contextos locais.

Nesse sentido, recorreremos aos documentos normativos do ProLEEI e aos estudos sobre a docência na atualidade como fontes inspiradoras para a compreensão do papel exercido pelo formador municipal do ProLEEI no conjunto das atividades voltadas à formação dos professores da pré-escola, no âmbito do que fora preconizado pela política em estudo.

Com base nessa premissa, definiu-se o problema desta investigação: quem é o profissional da educação responsável pelas ações formativas do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil nos municípios maranhenses? Para tanto, o objetivo a ser alcançado é identificar quem é o formador municipal do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no Maranhão.

Diante do exposto, justifica-se a relevância deste trabalho em razão da centralidade que o formador municipal ocupa no ProLEEI, pois é ele quem planeja, desenvolve, avalia e acompanha o trabalho pedagógico a ser realizado com os professores, cuja existência profissional está atrelada às crianças pré-escolares das instituições onde exercem seu ofício.

Breves informações acerca do ProLEEI

Em continuidade à formação dos professores da Educação Infantil, iniciada em âmbito nacional pelo Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — instituído no início do governo Lula pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 —, o Ministério da Educação reeditou o programa em 2025, por meio da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, renomeando-o como ProLEEI e mantendo sua vinculação ao CNCA.

A definição dessa política pública ocorreu em um contexto de reorganização da educação nacional, no início do terceiro mandato do presidente Lula. No período anterior, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019–2022), a gestão educacional foi marcada por intensa rotatividade no Ministério da Educação, com cinco ministros titulares em quatro anos, além de contenção orçamentária permanente e priorização de pautas ideológicas, em prejuízo da continuidade das políticas públicas para o setor, entre elas as voltadas à formação de professores.

Nesse cenário, o esforço de redefinir os rumos do país e restabelecer o protagonismo do governo federal, também na educação, evidencia a tentativa de suprir lacunas deixadas pela gestão anterior e ajuda a justificar a inserção do ProLEEI no CNCA, com o propósito de atender, de forma imediata, os professores da Educação Infantil. Compreendemos que essas marcas caracterizam o ProLEEI como política de governo, e não de Estado, conforme explica Oliveira (2011, p. 329):

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

A retomada das políticas de formação continuada de professores no atual governo figura entre as prioridades de investimento do MEC, devido ao reconhecimento de seus efeitos na melhoria da qualidade da educação como direito constitucional de crianças, jovens e adultos. Segundo Campos (2018), a formação do professor de Educação Infantil é determinante para o enfrentamento dos grandes e específicos desafios postos à educação das infâncias e um dos principais fatores promotores da qualidade educacional.

No Edital nº 1/2025 MEC/SEB (Brasil, 2025a), dois dos cinco objetivos do ProLEEI dizem respeito à formação de professores, quais sejam: o objetivo 2 — ofertar formação de professores que articule teoria e prática — e o objetivo 5 — garantir a todos os professores da pré-escola formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para tanto, por meio do referido edital, foram selecionadas 32 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as quais são responsáveis por todos os atos e procedimentos relativos à oferta do curso e à certificação dos profissionais. Os objetivos da implementação do ProLEEI estão explicitados nos incisos do art. 3º da Portaria MEC nº 85/2025; são eles:

- I - Assegurar a oferta de formação continuada para fortalecimento de práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita na educação infantil;
- II - Incentivar e fomentar a cooperação técnica, com foco na formação continuada de profissionais da educação infantil, entre o Ministério da Educação, as Ifes e as Secretarias de Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal; e
- III - promover a assistência técnica e financeira aos entes federados para a realização de ações de formação continuada na educação infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. (Brasil, 2025b)

Conforme estabelecido nos documentos que regem o programa, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem atuar em regime de colaboração com a União (MEC/SEB), os estados (Secretarias Estaduais de Educação — SEDUC), os municípios (União dos Dirigentes Municipais de Educação — Undime) e o Distrito Federal. Nesse sentido, o Edital nº 1/2025 MEC/SEB esclarece que:

O regime de colaboração acontecerá por meio do Termo de aceite pelo Comitê Estratégico Estadual do Compromisso - CEEC do território das redes públicas de ensino ao ProLEEI com vistas a garantir alternativas aos professores e, em caso de vagas remanescentes, disponibilizá-las aos coordenadores e demais profissionais da Educação Infantil. (Brasil, 2025a)

Desse modo, o projeto da Universidade Federal do Maranhão foi selecionado e está sendo desenvolvido em regime de colaboração com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA) e a Undime/MA de forma articulada, voltada à formação continuada de professores da pré-escola da rede pública a partir da adesão voluntária e democrática dos municípios. A concepção do projeto partiu do princípio da dialogicidade necessária entre a universidade e a sociedade, expressa na articulação apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão, para realizar a formação continuada dos profissionais que atuam com as crianças de quatro e cinco anos, pautada por pressupostos teórico-práticos de um processo educativo crítico e criativo (Maranhão, 2025).

Metodologia

Esta investigação seguiu um caminho metodológico constituído como uma pesquisa de campo de natureza quantitativa, fazendo uso de dados primários. Nessa perspectiva, buscou-se identificar quem são os formadores municipais que atuam nos 214 municípios participantes

do ProLEEI/MA, versão 2025–2026. Adotamos a pesquisa exploratória e, para a coleta de dados, encaminhamos orientações via e-mail e um questionário eletrônico via *Google Forms*, contendo questões de perfil, a todos os formadores municipais, acompanhado de explicações sobre a finalidade da pesquisa e o prazo para o envio das respostas. A opção por esse instrumento deveu-se ao fato de os sujeitos participantes residirem em diferentes cidades.

Associada ao formulário, realizamos pesquisa documental que, segundo Gil (2006), possui grande proximidade com a pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas reside na natureza das fontes e no tipo de documento a ser analisado. Neste estudo, os documentos fontes de informação foram as normativas do ProLEEI nacional e os documentos definidores da seleção e da atuação dos sujeitos pesquisados.

Ao solicitarmos aos formadores respostas atinentes aos dados pessoais, à escolaridade, à experiência profissional e à participação em programas de formação, intencionamos conhecer o perfil desses profissionais e suas expectativas com relação à docência exercida nessa experiência de formação híbrida. Dos 359 formadores municipais cadastrados, obtivemos as respostas de 321, embora nem todas as questões tenham sido respondidas pela totalidade dos respondentes. Os dados coletados por meio do formulário eletrônico foram organizados em uma planilha do Excel e consolidados em gráficos e tabelas, apresentados a seguir.

Resultados e discussão

Os sujeitos cujos dados vamos analisar residem nos municípios onde atuam e foram indicados pelos secretários municipais de educação, a partir dos critérios expressos no Anexo 1 do Caderno de Orientações Região Nordeste¹ (Brasil, 2025c, p. 53), a saber:

Ter avaliação de desempenho positiva na respectiva rede pública de ensino;
Ter graduação em pedagogia concluída;
Ter experiência de docência ou acompanhamento pedagógico na Educação Infantil;
Ter atuado como formador/a municipal no CNCA – LEEI/2024 e ter avaliação positiva da respectiva universidade ao qual o candidato estava vinculado;
Ter experiência com formação de professores;
Ter participado de cursos de aprofundamento nas áreas de Educação Infantil OU linguagem OU leitura e escrita.

Ainda em meados de 2025, esses critérios foram amplamente divulgados antes do período delimitado para o processo de seleção. Apesar dos esclarecimentos realizados por meios de comunicação diversos (live com os secretários municipais de educação e integrantes da Undime/MA e da SEDUC/MA, envio de ofícios e reuniões diversas com os articuladores estaduais), muitos formadores municipais não atendem a todos os critérios recomendados. A principal alegação das gestões municipais para o descumprimento dos critérios foi a insuficiência de profissionais com o perfil exigido — realidade percebida em todo o país, fato que influenciou o MEC a flexibilizar alguns critérios para fazer a formação chegar a todos os professores dos municípios aderidos ao programa no Brasil.

Consideramos que a definição dos critérios não se deu de forma arbitrária pelo MEC, mas coadunou-se com os objetivos do ProLEEI, cuja operacionalização exige competências que esses formadores precisavam ter construído no processo de formação para o exercício da docência de crianças nos tempos atuais. Essas competências não são poucas nem simples, como podemos conferir no Caderno de Orientações Região Nordeste (Brasil, 2025c, p. 39):

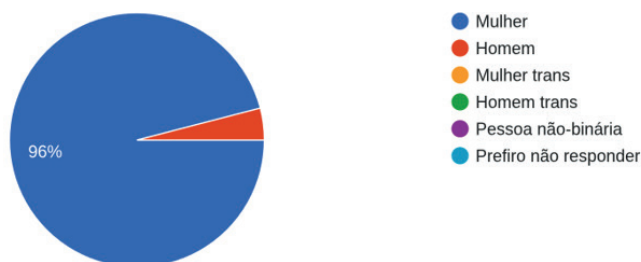
¹ Caderno elaborado pelo MEC/SEB para orientar as equipes envolvidas no Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI/ CNCA).

Compete às formadoras municipais:

- Realizar a formação das cursistas, planejando, organizando e desenvolvendo, [...] encontros presenciais [...] e 40 horas remotas de mediação na Plataforma Avamec Interativo, planejando e executando a proposta de formação às necessidades e às especificidades do grupo de cursistas sob sua responsabilidade;
 - Participar dos encontros formativos e demais reuniões com a formadora estadual [...] no decorrer da formação;
- Acessar a plataforma virtual Avamec Interativo, no mínimo três vezes por semana, para mediar os fóruns de debate, verificar as postagens das cursistas, responder a questões e desincumbir-se de outras atividades que se façam necessárias;
- Realizar interlocução com articuladoras municipais (RENALFA) para busca ativa das cursistas que se ausentarem nos encontros presenciais ou na Plataforma Avamec Interativo sem justificativa ou comunicação prévia sobre a ausência;
 - Desenvolver atividades de estudo e de planejamento de acordo com sua atuação como formadora municipal;
 - Monitorar as atividades das cursistas, por meio de formulários disponibilizados na Plataforma Avamec Interativo e da produção de formulários descritivos das atividades com detalhamento da carga horária cumprida, data dos encontros, atividades desenvolvidas em cada encontro e apresentação de lista de presença do encontro assinada pelas participantes;
 - Realizar os registros de frequência das cursistas nas atividades presenciais e remotas de acordo com orientações dadas pela coordenação da formação;
 - Preencher e postar em ambiente virtual o formulário, em até três dias úteis após a realização de cada encontro presencial com as cursistas, constando: (I) data do encontro, (II) descrição das atividades realizadas, (III) carga horária cumprida, (IV) apresentação de lista de presença do encontro assinada pelas participantes e (V) três fotos do encontro.

Vejamos as informações fornecidas pelos 321 formadores municipais sobre si próprios. Indagados sobre o gênero, 96% dos respondentes, ilustrados no Gráfico 1, afirmaram ser mulheres. Esse percentual alinha-se ao restante do Brasil, se considerarmos que o dado nacional a esse respeito é de 94,2%, segundo o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2022).

Gráfico 1. Descrição de gênero



Fonte: Coordenação Geral do ProLEEI/MA

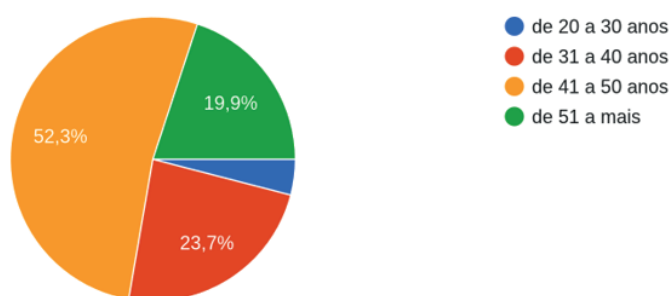
Esses dados refletem uma realidade que tem atravessado os últimos séculos. A feminização da docência, como destaca Silva (2025), não ocorreu de forma espontânea, mas em razão de o magistério ter sido uma das primeiras ocupações profissionais a permitir a presença feminina, fato que deu origem a um movimento histórico intensificado no século XIX com a inserção expressiva das mulheres nesse campo profissional.

Esse movimento dá visibilidade a um panorama histórico e sistêmico, apoiado na crença de que a vocação natural para ensinar é inerente às mulheres, por serem dotadas de atributos como pureza, cuidado e dedicação ao lar, considerados essenciais ao cuidado e à educação de crianças pequenas. Como sintetiza Arce (2001, p. 4–5):

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente nos primeiros anos da infância.

Na identificação da faixa etária, ilustrada no Gráfico 2, mais da metade informou ter entre 41 e 50 anos (52,3%). Se somarmos esse percentual aos 19,9% com mais de 50 anos, chegamos a 72,2% dos respondentes. Nesse quesito, a realidade maranhense apresenta-se 13% acima do indicador nacional apontado por Coutinho et al. (2023), estudo em que os autores identificaram a concentração de 65% de professores da pré-escola com idade entre 35 e 55 anos. No tocante à faixa de 20 a 30 anos, o índice de 4,1% dos formadores municipais distancia-se da realidade nacional, cujo percentual de professores mais jovens é de 28%, como indicado no estudo de Coutinho et al. (2023).

Gráfico 2. Faixa etária



Fonte: Coordenação Geral do ProLEEI/MA

Na observação dos dados maranhenses relativos à faixa etária, chama a atenção o quantitativo de professores jovens e daqueles com mais idade. Se, por um lado, historicamente o magistério constituiu um espaço de emancipação profissional para as mulheres, por outro, é inegável que a falta de valorização salarial, o limitado prestígio profissional, a sobrecarga da dupla ou tripla jornada de trabalho e as atividades docentes associadas ao trabalho doméstico, entre outros fatores, têm contribuído sobremaneira para a redução da procura dos jovens por essa área profissional, o que pode comprometer a renovação de quadros para uma área imprescindível ao desenvolvimento de um país.

Para situar a questão da concentração de professores na faixa etária de 41 a mais de 50 anos nessa etapa da educação básica, recorremos às especificidades da Educação Infantil que a diferenciam das etapas educacionais subsequentes. Uma delas diz respeito à necessidade de práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças nas mais diferentes áreas do conhecimento humano, possibilitando seu desenvolvimento pleno e integral, resultando em uma relação solidária e próspera entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2025c). Entendemos que as competências atribuídas aos formadores municipais, detalhadas no início desta seção, traduzem a complexidade que envolve a tarefa de formar professores para o processo educativo da primeira infância, tendo em vista as condições de trabalho, o acúmulo de atividades e as demandas do mundo atual.

Como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 234), “[...] o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Nesse sentido, Lima e Silva (2015) esclarecem que o tempo inclui experiências, transformações sociais e mudanças na dinâmica relacional, profissional e de determinados comportamentos. Mas, como afirma Correia (2007, p. 8):

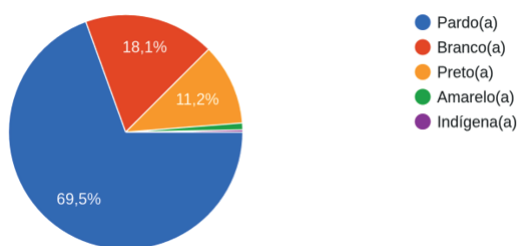
[...] o envelhecimento é um processo de desenvolvimento crescente e distinto, pois acontece de forma particular em cada indivíduo. No entanto, apresenta fatores concretos, como a diminuição da força física e o aumento da dificuldade de funcionamento da cognição.

Daí encontrarmos, na pesquisa de Alves (2020), a conclusão de que o avanço da idade para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental preocupa em razão do impacto das perdas de capacidade e do desgaste físico na qualidade do trabalho que realizam — ideia corroborada por Rodrigues (2018, p. 29), ao chamar a atenção para a saúde dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois em seus estudos constatou que “[...] o aumento da longevidade não é sinônimo de saúde, e viver mais anos não significa que estes sejam vividos com qualidade”.

O Gráfico 3 informa que a maioria dos formadores municipais (69,5%) se identifica como parda; 18,1% se declaram brancos; os pretos somam 11,2%; e não houve declarações com relação a indígenas. Esses dados refletem o resultado do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2023), com exceção da ausência de identificação indígena entre os sujeitos deste estudo.

Os dados apresentados demonstram o que estudiosos como Gonçalves (2006) e Perini (2022) já constatarem: o Maranhão é um dos estados mais miscigenados do Brasil, característica decorrente da grande concentração de escravizados, indígenas e africanos nas lavouras de cana-de-açúcar, arroz e algodão, além de colonizadores europeus. A miscigenação de costumes, valores e crenças na organização social maranhense deu origem à sua reconhecida diversidade cultural na culinária, na música, na dança e nas manifestações artísticas — aspectos preservados como forma de resistência e de enfrentamento às mazelas, dentre elas o preconceito e o racismo advindos de uma sociedade servil e escravocrata, construída a partir de interesses oligárquicos e da classe dominante. Não há como negar os reflexos desse contexto no processo educativo, na formação dos professores e nas relações estabelecidas no interior das instituições educacionais e destas com o entorno.

Gráfico 3. Cor/raça



Fonte: Coordenação Geral do ProLEEI/MA

Tabela 1. Dados do Censo 2022

6.541 pessoas - amarela (0,1%)
54.682 pessoas - indígena (0,8%)
854.274 pessoas - preta (12,6%)
1.361.724 pessoas - branca (20,1%)
4.498.415 pessoas - parda (66,4%)

Fonte: IBGE (2022)

Indagados sobre a formação inicial e continuada, as respostas sinalizam a concentração na área de educação, mas também a presença de graduação em outras áreas, denotando o descumprimento dos critérios de seleção já discutidos anteriormente. Alguns respondentes informaram mais de uma graduação; por isso, a soma das graduações é superior ao total de participantes. Em relação à pós-graduação, a maioria declarou ter concluído uma especialização. Para objetivar o registro, reunimos em um mesmo item as nomeações variadas, mas similares, para o mesmo curso. Observamos ainda que o critério de “ter participado de cursos de aprofundamento nas áreas de Educação Infantil ou linguagem ou leitura e escrita” não foi atendido na indicação da maioria, pois, entre as especializações declaradas, somente 37 sinalizaram tê-la cursado em Educação Infantil e 6 em Alfabetização e Letramento.

Reconhecemos que nem sempre o fato de ter formação na área exigida é condição suficiente para a apropriação necessária ao exercício da docência, razão pela qual concordamos com os estudiosos que defendem a formação docente construída ao longo da prática profissional. Contudo, é inegável que uma graduação e uma especialização na mesma área sedimentam uma base

mínima de conhecimentos que, somada ao interesse e à autonomia do professor, assegura maior aproveitamento da formação continuada e uma atuação mais alinhada com as especificidades do processo educativo em tempos de intensas mudanças.

Tabela 2. Demonstrativo da graduação e especialização presentes na formação dos formadores municipais

Graduação	Quantidade	Especialização	Quantidade
Pedagogia	206	Gestão Escolar (incluindo Gestão, Supervisão, Orientação e Planejamento Educacional)	92
Letras	47		
História	16	Psicopedagogia (incluindo Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional)	72
Matemática	11		
Geografia	7		
Ciências	6	Educação Infantil	37
Biologia	5	Educação Especial/AEE	30
Educação Física	3	Docência do Ensino Superior	7
Filosofia	3	Alfabetização e Letramento	6
Informática	3	Currículo	1
Direito	2	Outras áreas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação do Campo, Ciências, etc.)	52
Artes Visuais	1		
Música	1	Não possui especialização	2
Serviço Social	1	Não responderam	22
-		TOTAL	321

Fonte: Coordenação Geral do ProLEEI/MA

Organizamos o tempo de experiência na Educação Infantil em agrupamentos de cinco em cinco anos. Os dados desse item, sinalizados no demonstrativo que apresentamos na sequência, expressam que, quanto mais anos de experiência, menor é o quantitativo de formadores municipais. A faixa de zero a dez anos de experiência acumula o maior número de profissionais.

Confrontando o tempo de experiência na Educação Infantil com os dados de idade dos formadores, discutidos anteriormente, verificamos que mais de 70% do grupo é formado por pessoas com idade entre 41 e mais de 50 anos e mais de 50% apresentam uma experiência na Educação Infantil de zero a dez anos, sendo a maior parte na faixa de zero a cinco anos. Ou seja, a maioria dos respondentes concentra-se no grupo com mais idade e com experiência na Educação Infantil distribuída entre coordenação, gestão, assessoria e docência — característica que compromete sobremaneira a qualidade de uma formação em cascata.

Reconhecemos que, em geral, em qualquer nível de ensino, o desempenho de quem participa de uma discussão teórico-prática pela primeira vez e em tempo reduzido difere notadamente de quem acumulou conhecimento e experiência concreta na docência.

Tabela 3:. Demonstrativo dos anos de experiência na educação infantil

Anos de experiência na educação infantil	Quantitativo de FM
0 - 5	103
6 - 10	75
11 - 15	52
16 - 20	43

20 - 25	21
26 - 30	09
N/R	18
total	321

Fonte: Coordenação Geral do ProLEEI/MA

Essa condição faz-se ainda mais necessária na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, visto ser responsável pelo desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Essa finalidade extrapola o âmbito do cuidado e sinaliza a necessidade de um trabalho educativo e de práticas pedagógicas que favoreçam, em primeira instância, a aprendizagem da criança e o seu desenvolvimento integral.

Na explicação de Mello (2007), o que a natureza provê a cada indivíduo no nascimento é condição necessária, mas não suficiente para mover o desenvolvimento integral. Para tanto, é preciso garantir a apropriação da experiência humana acumulada ao longo da história, algo que exige relações sociais com parceiros mais experientes. Nesse sentido, cabe ao professor criar as mediações necessárias de acordo com as especificidades de cada criança e promover a aprendizagem, rompendo com a apropriação alienada da cultura. Um trabalho pedagógico nessa direção não se faz sem o conhecimento dos avanços inerentes à prática pedagógica na primeira infância.

Considerações Finais

As políticas de governo na área da educação favorecem reflexões importantes sobre a formação continuada de professores, pois evidenciam as condições concretas dos contextos em que são implementadas. Ao revelar essas marcas, também se indicam os desafios que precisam ser enfrentados para superar conflitos que, inevitavelmente, emergem no processo de execução dessas políticas. O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) não está isento dessa premissa, sendo a identificação do formador municipal fundamental para a compreensão do alcance dessa política no Brasil.

Desta forma, os dados apresentados no decorrer do texto permitem responder ao problema que motivou esta investigação: quem é o profissional responsável pelas ações formativas do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no Maranhão? O perfil que emerge da pesquisa é o de uma mulher, parda, com idade entre 41 e 50 anos, graduada predominantemente em Pedagogia, com especialização concluída — majoritariamente em Gestão Escolar ou Psicopedagogia — e com experiência relativamente recente na Educação Infantil, concentrada na faixa de zero a dez anos.

Esse retrato, ao ser confrontado com os critérios estabelecidos pelo MEC para a seleção dos formadores municipais do ProLEEI, revela distanciamentos significativos. A exigência de experiência consolidada em docência ou acompanhamento pedagógico na Educação Infantil convive, na prática, com uma maioria de formadores que ingressaram nessa etapa há pouco tempo, ainda que tenham mais idade e, presumivelmente, mais tempo de carreira no magistério em outras funções ou etapas de ensino. Da mesma forma, o critério de participação em cursos de aprofundamento em Educação Infantil, linguagem ou leitura e escrita foi cumprido por uma pequena parcela dos respondentes, o que expõe uma lacuna de qualificação específica justamente na área-fim do programa.

Esses achados não podem ser lidos como uma falha isolada de gestão municipal, mas como expressão de um problema estrutural mais amplo: a escassez de profissionais com o perfil exigido nos quadros da rede pública, situação não exclusiva do Maranhão e que levou o MEC a flexibilizar critérios para garantir a formação em todo o país. Esse dado, por si só, é revelador das condições reais em que se implementam políticas nacionais de formação continuada quando confrontadas com as especificidades e limitações dos contextos municipais.

Ao mesmo tempo, os resultados relativos a gênero e raça confirmam tendências já conhecidas da literatura sobre a docência na Educação Infantil no Brasil — a feminização e a sub-

representação de grupos como indígenas nos quadros formais do magistério —, reafirmando que a função de formador municipal do ProLEEI não escapa às marcas históricas e sociais que atravessam a profissão docente no país.

Conclui-se, portanto, que, embora o ProLEEI represente um avanço relevante na retomada das políticas de formação continuada de professores da Educação Infantil, com destaque para a pré-escola, sua efetividade no Maranhão depende diretamente da superação do descompasso entre o perfil idealizado nos documentos normativos e o perfil real dos profissionais disponíveis nos municípios. Recomenda-se que estudos futuros acompanhem os efeitos desse descompasso sobre a qualidade da formação ofertada às cursistas, bem como que gestores estaduais e municipais considerem, a médio prazo, estratégias de qualificação continuada voltadas especificamente aos formadores que atuam na Educação Infantil.

Referências

ALVES, Kelly. Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 279-301, set./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v25n55/1414-5138-sest-25-55-0279.pdf> Acesso em 25/05/26.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113. São Paulo, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13/06/26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 12/06/26.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 11.556**, de 12 de junho de 2023. Instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em 9/06/26.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Edital nº. 1/2025 MEC/SEB**. Publicado em: 18/03/2025a | Edição: 52 | Seção: 3 | Página: 33.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Portaria MEC nº 85**, de 31 de janeiro de 2025b. Publicado em: 04/02/2025 | Edição: 24 | Seção: 1 | Página: 26.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. ProLEEI/CNCA 2025, **Caderno de Orientações Região Nordeste**. Brasília, 2025c.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores da educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 9-22, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Dourivancsj/Downloads/Dialnet-QuestoesSobreAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoInfan-6788942%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dourivancsj/Downloads/Dialnet-QuestoesSobreAFormacaoDeProfessoresDeEducacaoInfan-6788942%20(1).pdf) Acesso em 12/06/26.

CORREIA, P. **Velhos são os trapos**: mito ou realidade. Portugal. V. 3, n. 04, 2007.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin, *et al.* As Auxiliares na composição funcional da Docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.130-143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/?format=html&lang=pt> Acesso em 25/05/26.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. 2006. 288 f. **Tese** (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/758/1/Fatima%20Goncalves.pdf>. Acesso em 09/06/26.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html> Acesso em 25/05/26.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil> Acesso em 16/06/26.

LIMA, Ivone; SILVA, Iraneide de Albuquerque. Professores e envelhecimento: um estudo de representações sociais. **Investigação qualitativa em educação**, v. 2, p. 431-36, 2015. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/290/286> Acesso em 11/06/26.

MARANHÃO, Universidade Federal do Maranhão. Coordenação Geral do ProLEEI/MA. **Projeto de Extensão de Leitura e Escrita na Educação Infantil-PROLEEI**. São Luís, 2025.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**: 2007. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/12459619/infancia-e-humanizacao-algumas-consideracoes-na-perspectiva-#google_vignette Acesso em 18/06/26.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v.32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20/06/26.

PERINI, Janine Alessandra. O Maranhão e suas relações étnico-raciais. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 08, nº 02, 2022.

RODRIGUES, Teresa. **Envelhecimento e políticas de saúde**. Ensaios da Fundação Lisboa: Ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2018.

SILVA, Katiene Nogueira da. Mulheres e ensino superior no Brasil. N.d. Disponível em: <https://sites.usp.br/niephe/tematicas-2/mulheres-e-ensino-superior-no-brasil/>. Acesso em: 12/05/2025.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05/06/26.

Recebido em 20 maio 2026
Aceito em 10 julho 2026