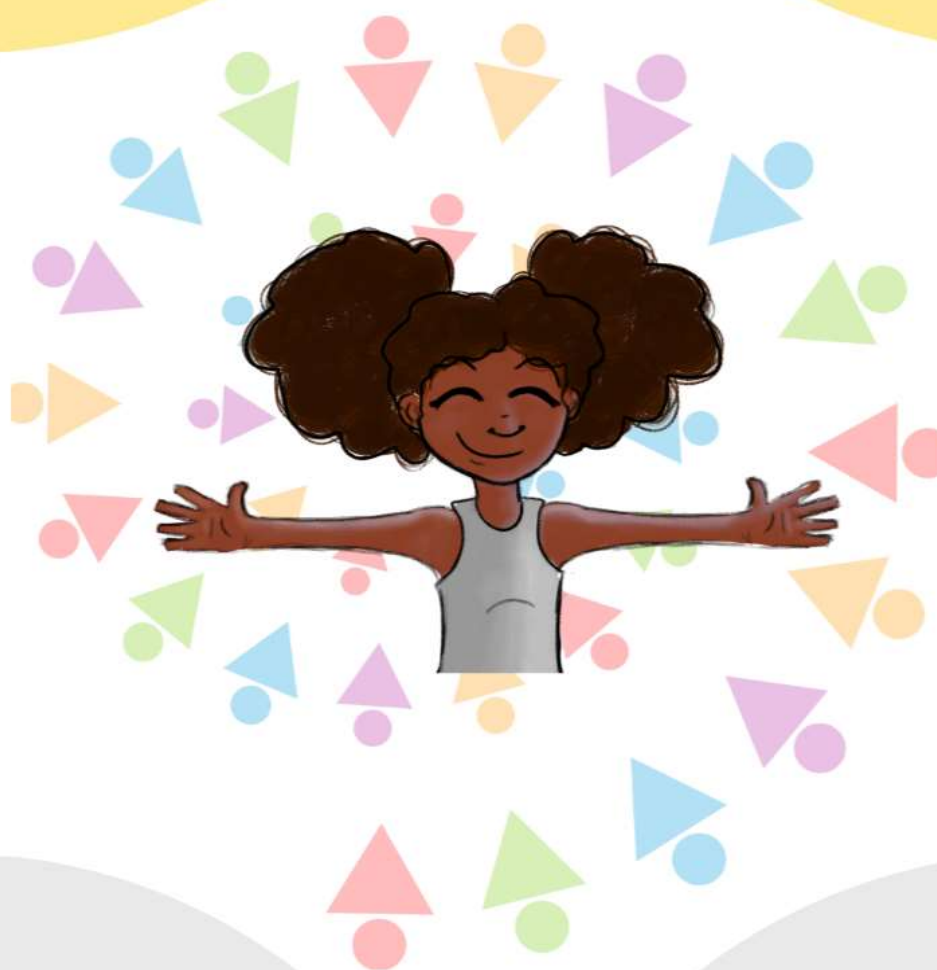




**XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia

Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Iara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.

Modo de acesso: <https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario>

ISSN 2236-1383



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.

Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar -
II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Portal do Bicentenário

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

FACED/UFU; Portal do Bicentenário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU

Andrea Maturano (PPGED/UFU)

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)

Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)

Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)

Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)

Narciso Larangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)
Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)
Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação – PPGED/UFU

Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)
Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)

Integrantes do Portal do Bicentenário

Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)
Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)
Lara Luisa Farias Silva (UESC)
Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)
Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)
Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)
Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)
Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)
Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)
Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)
Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)
Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU)
Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)
Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)
Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)
Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)
 Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)
 Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)
 Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)
 Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)
 Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)
 Líney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)
 Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)
 Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)
 Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)
 Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
 Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
 Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
 Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
 Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste

Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)
 Andrea Maturano (PPGED/UFU)
 Angélica Borges (UERJ)
 Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
 Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
 Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
 Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
 Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
 Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
 Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
 Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
 Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
 Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
 José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
 Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
 Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
 Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
 Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
 Rita Cristina Lima Lages (UFOP)
 Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
 Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
 Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte

Leonardo Dias da Fonseca (UEA)
 Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste

Aline de Moraes Limeira (UFPB)
 Antonieta Miguel (UNEB)
 Benedito G. Eugenio (UESB)
 Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
 Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
 Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)
 Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)
 Eugênia da Silva Pereira (UESC)
 Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
 Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)
 Iranilson Buriti de Oliveira (UFCG)
 Joaquim Tavares da Conceição (UFS)
 Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)
 Joelson Alves Onofre (UESC)
 Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
 José Valdir Jesus de Santana (UESB)
 Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)
 Lilian Moreira Cruz (UESC)
 Lívia Andrade Coelho (UESC)
 Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)
 Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
 Marcos Lopes de Souza (UESB)
 Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)
 Mirianne Santos de Almeida (IFS)
 Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)
 Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)

Rodrigo Ceballos (UFCG)

Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)

Rute Andrade Castro (UNEB)

Sandra Regina Mendes (UNEB)

Silvano da Conceição (UESC)

Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)

Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)

Vinicius Santos da Silva (UNEB)

Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)

Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul

Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)

Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)

Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)

Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)

Giana Lange do Amaral (UFPEl)

Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)

José Edimar de Souza (UCS)

Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinos)

Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)

Vania Grim Thies (UFPEl)

Região Centro-Oeste

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)

Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)

Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional

Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)

Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SUMÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PROLEEI EM BAGÉ/RS.....	13
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E IDENTIDADE INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	22
GRUPO ESCOLAR SENADOR CAMILO CHAVES: CRIAÇÃO, POLÍTICA E MANUTENÇÃO	34
PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
SABOR INDÓCIL DA LEITURA: AVALIAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E ASTÚCIAS DA INFÂNCIA	52
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO DIREITO EDUCACIONAL	62
NEM REFORÇO, NEM TERAPIA: AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MUDANÇAS LEGAIS 2024-2026	70
AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E PESQUISAS DE 2007 A 2023	85
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PROLEEI.....	96
ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA LEI Nº 10.639/2003.....	110
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	119



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SIMPÓSIO TEMÁTICO 2

Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Coordenação: Iara Viera Guimarães (PPGED/UFU); Géssika Mendes Vieira (PPGED/UFU)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PROLEEI EM BAGÉ/RS	Ana Caroline Soares
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E IDENTIDADE INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	Elisangela Alves Santos; Maria Santos Daltro Alves
GRUPO ESCOLAR SENADOR CAMILO CHAVES: CRIAÇÃO, POLÍTICA E MANUTENÇÃO	Laura de Oliveira Danila Sírila Silva Ferreira Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Fabiana Ribeiro da Silva Flavio M. Martins Ruckstadter
SABOR INDÓCIL DA LEITURA: AVALIAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E ASTÚCIAS DA INFÂNCIA	Lívia Vasconcelos Melo Rafael Martins Mendes
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO DIREITO EDUCACIONAL	Sandra Feitosa Cardoso Thaís Coutinho de Souza Silva
NEM REFORÇO, NEM TERAPIA: AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MUDANÇAS LEGAIS 2024-2026	Adriana Cristina de Castro
AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS E PESQUISAS DE 2007 A 2023	Denise Garcia Giaretta Pacheco Olenir Maria Mendes
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PROLEEI	Lívia Andrade Ferreira Duartina Ana Dias
ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA LEI Nº 10.639/2003	Andreza Bernardes Batista



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Veridiana Ferreira Moraes Girasol
--	--------------------------------------



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO PROLEEI EM BAGÉ/RS

Ana Caroline Soares – FAPA – anacaroline01soares@gmail.com

Simpósio Temático: ST 2 Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo compreender como professoras da Educação Infantil participantes do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), ressignificaram as aprendizagens construídas nos encontros formativos e as incorporaram às suas práticas pedagógicas no município de Bagé/RS. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e fundamenta-se na observação participante realizada pela autora, na condição de formadora municipal, durante os encontros de formação e nas atividades desenvolvidas pelas professoras em suas salas de referência. A produção das informações ocorreu por meio da análise de relatos, registros e experiências compartilhadas ao longo do processo formativo, buscando compreender as percepções das participantes acerca da proposta e de seus desdobramentos na prática docente. Os resultados evidenciaram que os encontros favoreceram processos de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, ampliaram a compreensão das concepções de leitura e escrita na Educação Infantil e contribuíram para a construção de práticas mais coerentes com os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica. Conclui-se que a formação continuada constituiu um importante espaço de desenvolvimento profissional, promovendo a ressignificação das práticas docentes e qualificando o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Infantil; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência resulta da atuação da autora como formadora municipal do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI), no município de Bagé/RS. O programa integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e constitui uma política pública voltada à formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, buscando fortalecer as práticas pedagógicas relacionadas à linguagem oral, à leitura e à escrita nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2016).

O PROLEEI resulta da articulação entre instâncias governamentais, instituições de ensino superior e redes públicas de educação, fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da Educação Nacional (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos orientam que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir das interações e das brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimentos nas relações que estabelece com seus pares, com os adultos e com o meio em que vive (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, a formação continuada assume papel relevante ao favorecer espaços de estudo, diálogo e reflexão sobre o fazer docente. Para Nóvoa (1999), o desenvolvimento profissional não se restringe à participação em cursos ou capacitações, mas se constitui no exercício permanente de analisar a própria prática e produzir novos saberes em colaboração com outros professores. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Freire (1996), ao compreender que ensinar e aprender são processos indissociáveis, construídos na problematização da realidade e na reflexão crítica sobre a ação pedagógica.

Ao promover encontros formativos, estudos coletivos e o compartilhamento de experiências, o PROLEEI busca fortalecer práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da Educação Infantil, articulando referenciais teóricos às vivências construídas no cotidiano das instituições. Nesse movimento, a formação passa a ser compreendida como espaço de diálogo, escuta e produção coletiva de conhecimentos, favorecendo a ressignificação das práticas desenvolvidas pelos professores (NÓVOA, 1999; FREIRE, 1996).

Diante desse cenário, o presente relato tem como objetivo compreender de que forma as professoras participantes do PROLEEI ressignificam os conhecimentos construídos nos encontros formativos e os incorporam às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, evidenciando as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o professor amplia seus conhecimentos ao mesmo tempo em que atribui novos significados às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação não se limita à atualização de conteúdos ou ao cumprimento de exigências institucionais, mas favorece a construção de espaços de diálogo, colaboração e reflexão sobre a prática pedagógica.

Para Nóvoa (1999), o desenvolvimento profissional docente ocorre quando o professor assume uma postura reflexiva diante de sua própria prática, compartilhando experiências e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

produzindo conhecimentos em interação com seus pares. A formação, portanto, deixa de ser compreendida como um processo individual e passa a constituir um movimento coletivo, no qual as experiências profissionais tornam-se objeto de análise, discussão e reconstrução.

Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao defender que ensinar exige disponibilidade para aprender continuamente. Para o autor, a prática docente se fortalece quando o educador problematiza sua realidade, reflete criticamente sobre suas ações e reconhece o diálogo como elemento constitutivo do processo educativo. Dessa forma, a formação permanente possibilita que professores ressignifiquem seus saberes, reconstruam suas práticas e respondam, de maneira crítica, aos desafios presentes no contexto escolar.

Sob esse entendimento, a formação continuada configura-se como espaço de produção compartilhada de conhecimentos, no qual a escuta, a troca de experiências e a reflexão coletiva favorecem o fortalecimento da identidade profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Leitura e escrita na Educação Infantil

As experiências relacionadas à linguagem oral, à leitura e à escrita constituem dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil e devem integrar o cotidiano das crianças de forma significativa, respeitando as especificidades da Educação Infantil. Nessa etapa da Educação Básica, o contato com a cultura escrita ocorre por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes experiências sociais vivenciadas pelas crianças, sem que isso represente a antecipação do processo formal de alfabetização.

O documento *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações* ressalta que a inserção das crianças no universo da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem, valorizando a curiosidade, a imaginação, a escuta, a oralidade e a participação em práticas sociais que atribuam sentido à cultura escrita (BRASIL, 2016). Assim, o trabalho pedagógico distancia-se de atividades repetitivas e mecânicas, priorizando experiências que favoreçam a construção de conhecimentos de maneira contextualizada.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), para quem a escrita precisa surgir como uma necessidade da própria criança, construída nas relações estabelecidas com o meio social. O autor argumenta que a aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada a situações concretas de comunicação, nas quais a linguagem escrita assume uma função social e deixa de ser percebida apenas como um conjunto de códigos a serem memorizados.

Nessa mesma direção, Bakhtin (1988) compreende a linguagem como um fenômeno essencialmente social, produzido nas interações entre os sujeitos. Os significados não são



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

construídos de forma isolada, mas nas relações estabelecidas com o outro e com os diferentes contextos culturais. Desse modo, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil precisam favorecer situações de diálogo, participação e produção de sentidos, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção da linguagem.

À luz desses referenciais, a formação continuada apresenta-se como um espaço privilegiado para a reflexão sobre as concepções de leitura e escrita na Educação Infantil. Ao promover o diálogo entre os fundamentos teóricos e as experiências vivenciadas nas instituições, contribui para que os professores analisem criticamente suas práticas e construam propostas pedagógicas coerentes com os princípios que orientam essa etapa da Educação Básica.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na atuação da autora como formadora municipal do PROLEEI, desenvolvido no município de Bagé, Rio Grande do Sul, no âmbito do CNCA.

A experiência relatada foi construída a partir dos encontros formativos realizados com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino, organizados quinzenalmente, com carga horária de oito horas mensais. O relato contempla as vivências desenvolvidas ao longo do processo formativo, considerando as discussões promovidas durante os encontros, as práticas compartilhadas pelas docentes e as reflexões construídas coletivamente acerca da leitura, da escrita e da oralidade na Educação Infantil.

As informações que fundamentam este relato foram produzidas por meio da observação participante realizada durante os encontros de formação e da análise de registros construídos ao longo das atividades, incluindo relatos das professoras, fotografias, materiais pedagógicos e experiências desenvolvidas nas salas de referência. Esses registros possibilitaram compreender como os conhecimentos discutidos nos encontros foram apropriados pelas participantes e ressignificados em suas práticas pedagógicas.

A experiência refere-se às ações formativas desenvolvidas no âmbito do PROLEEI durante o período de [informar o período de realização da formação]. Por tratar-se de um relato de experiência fundamentado na atuação profissional da autora, buscou-se preservar a identidade das participantes e das instituições envolvidas, privilegiando a análise das experiências vivenciadas no processo formativo.

Resultados e discussão

Os encontros formativos desenvolvidos no âmbito do PROLEEI evidenciaram seu



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

potencial como espaços de construção coletiva de saberes e de reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Realizados quinzenalmente, com carga horária de oito horas mensais, reuniram professoras com diferentes trajetórias profissionais, desde docentes em início de carreira até profissionais com ampla experiência na rede municipal de ensino. Essa diversidade favoreceu a circulação de diferentes perspectivas sobre o trabalho docente e possibilitou que os desafios cotidianos das participantes se tornassem objeto de análise e discussão ao longo do processo formativo.

Desde os primeiros encontros, tornou-se evidente que as principais inquietações das professoras estavam relacionadas às concepções que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente no que se refere às práticas de leitura, escrita e oralidade. Questões envolvendo planejamento, organização dos espaços educativos, mediação das experiências de linguagem e expectativas em relação às aprendizagens das crianças surgiam de forma recorrente, revelando demandas concretas da prática docente. Assim, os estudos desenvolvidos durante a formação passaram a dialogar diretamente com situações vivenciadas nas instituições de ensino, aproximando os referenciais teóricos das necessidades apresentadas pelas participantes.

Os relatos compartilhados demonstraram que a troca de experiências favoreceu não apenas o esclarecimento de dúvidas, mas também a revisão de concepções pedagógicas construídas ao longo da trajetória profissional das docentes. Esse aspecto reforça a compreensão de Nóvoa (1999), ao afirmar que o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas ocorre quando os professores analisam criticamente sua prática, compartilham experiências e constroem novos sentidos para o trabalho educativo em diálogo com seus pares.

Outro elemento que marcou a formação foi a valorização da escuta e da participação das professoras na condução dos encontros. As discussões ocorreram em uma perspectiva colaborativa, na qual as experiências apresentadas pelas participantes assumiram papel central na construção das reflexões coletivas. Em vez de encontros centrados na transmissão de conteúdos ou no repasse de orientações, buscou-se criar um ambiente em que diferentes olhares sobre uma mesma situação pudessem ser compartilhados, confrontados e reinterpretados à luz dos referenciais estudados.

Essa dinâmica foi favorecida pela própria organização do PROLEEI, cujos roteiros de estudo e materiais pedagógicos eram discutidos previamente pelas formadoras municipais e posteriormente desenvolvidos com as professoras da rede. Essa articulação entre planejamento, estudo e prática contribuiu para aproximar os referenciais teóricos das experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, tornando os encontros espaços permanentes de reflexão sobre o fazer docente.

As estratégias adotadas privilegiaram atividades colaborativas, rodas de conversa,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

momentos de socialização das práticas e discussões coletivas sobre situações reais do cotidiano escolar. Mais do que favorecer a integração entre as participantes, essas ações possibilitaram a construção de vínculos profissionais sustentados pela cooperação, pela escuta e pelo reconhecimento das diferentes experiências presentes no grupo. Nessa perspectiva, a formação deixou de assumir um caráter prescritivo para constituir-se como um espaço de produção compartilhada de conhecimentos.

Essa organização aproxima-se da concepção de formação permanente apresentada por Freire (1996), para quem a prática docente se fortalece na relação indissociável entre ação e reflexão. Ao problematizar situações vividas nas instituições, compartilhar desafios e construir coletivamente possibilidades de intervenção, as professoras assumiram papel ativo em seu processo formativo, reconhecendo-se como sujeitos capazes de produzir conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Os resultados observados até esse momento evidenciam que a formação continuada fortalece o desenvolvimento profissional quando reconhece os saberes construídos no cotidiano escolar e cria condições para que eles sejam permanentemente revisitados, discutidos e ressignificados. Mais do que oferecer respostas prontas para os desafios da docência, os encontros favoreceram a constituição de uma comunidade de aprendizagem comprometida com a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

A análise das experiências compartilhadas pelas professoras revelou que um dos principais resultados da formação esteve relacionado à ressignificação das práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas na Educação Infantil. Ao longo dos encontros, tornou-se recorrente a socialização de fotografias, vídeos, relatos e materiais produzidos com as crianças, permitindo que situações vivenciadas nas instituições fossem retomadas coletivamente e analisadas à luz dos referenciais teóricos discutidos durante a formação. Essa dinâmica favoreceu a construção de um processo contínuo de reflexão sobre a prática, no qual as experiências deixaram de ser apenas narradas para se tornarem objeto de estudo e de reconstrução pedagógica.

A aproximação entre teoria e prática mostrou-se um dos principais aspectos da formação. Os conceitos discutidos durante os encontros passaram a ser reconhecidos nas ações desenvolvidas cotidianamente pelas professoras, atribuindo novos significados a situações que, muitas vezes, eram compreendidas apenas como parte da rotina escolar. Brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias, registros produzidos pelas crianças e diferentes formas de expressão passaram a ser analisados como experiências que favorecem o desenvolvimento da linguagem e a inserção das crianças na cultura escrita.

Ao revisitarem essas práticas, as professoras passaram a atribuir maior intencionalidade pedagógica às experiências relacionadas à leitura e à escrita, reconhecendo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

que o contato das crianças com a linguagem escrita ultrapassa o ensino do sistema alfabético. A valorização de diferentes portadores textuais, narrativas, cantigas, jogos de linguagem e situações reais de comunicação ampliou a compreensão de que a participação na cultura escrita se inicia muito antes da alfabetização formal, em consonância com as orientações apresentadas no documento *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações* (BRASIL, 2016).

As discussões desenvolvidas ao longo da formação também evidenciaram mudanças na forma como as docentes passaram a compreender o papel da linguagem nas experiências infantis. Os relatos demonstraram um deslocamento de práticas centradas na reprodução de atividades para propostas que valorizavam a participação ativa das crianças, suas formas de expressão e os significados construídos nas interações cotidianas. A socialização dessas vivências favoreceu a produção coletiva de sentidos sobre o fazer pedagógico, aspecto que dialoga com a compreensão de Bakhtin (1988) acerca da linguagem como fenômeno social constituído nas relações entre os sujeitos.

Entre as temáticas mais recorrentes durante os encontros destacou-se a preocupação das professoras com as expectativas em torno da alfabetização na Educação Infantil. Os relatos evidenciaram que as maiores inquietações não estavam relacionadas à elaboração das propostas pedagógicas, mas à necessidade de justificar suas escolhas diante de solicitações frequentes das famílias e, em alguns contextos, das próprias instituições escolares, que esperavam a antecipação do processo formal de alfabetização por meio de atividades mecanizadas. Essa constatação revela que os desafios enfrentados pelas docentes extrapolam a dimensão metodológica e refletem concepções historicamente construídas acerca da função da Educação Infantil.

Nesse contexto, a reflexão coletiva desenvolvida durante a formação contribuiu para problematizar tais concepções, reafirmando que essa etapa da Educação Básica possui objetivos próprios e que seu compromisso está relacionado ao desenvolvimento integral das crianças. As experiências com a leitura e a escrita, embora presentes no cotidiano da Educação Infantil, devem ocorrer em contextos significativos, articuladas às brincadeiras, às interações e às múltiplas linguagens, e não como antecipação das aprendizagens previstas para o Ensino Fundamental, conforme orienta o documento *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações* (BRASIL, 2016).

As discussões realizadas também permitiram compreender que a escrita adquire significado quando se constitui como prática social inserida nas experiências vivenciadas pelas crianças. Nessa perspectiva, propostas fundamentadas exclusivamente na repetição de letras, sílabas ou exercícios de cópia tendem a esvaziar o sentido da linguagem escrita, distanciando-a de sua função comunicativa. As reflexões construídas durante os encontros aproximam-se das contribuições de Vygotsky (1998), ao defender que a aprendizagem da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escrita deve responder a necessidades construídas nas relações sociais e nas experiências significativas das crianças.

Os relatos das participantes indicaram que essas discussões favoreceram a revisão de concepções anteriormente presentes em suas práticas pedagógicas, ampliando a compreensão acerca do papel do professor como mediador das experiências de linguagem e fortalecendo propostas que reconhecem a criança como sujeito ativo na produção de sentidos. Mais do que modificar estratégias de ensino, o processo formativo possibilitou repensar concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento, conferindo maior intencionalidade às práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

Os resultados apresentados permitem compreender que a formação continuada desenvolvida no âmbito do PROLEEI favoreceu processos de reflexão, diálogo e reconstrução das práticas docentes, respondendo ao objetivo proposto neste relato. Ao aproximar os referenciais teóricos das experiências vivenciadas pelas professoras, os encontros contribuíram para fortalecer concepções de leitura e escrita coerentes com os princípios da Educação Infantil e ampliaram a intencionalidade pedagógica das práticas desenvolvidas com as crianças. Mais do que promover a atualização de conhecimentos, a formação consolidou-se como um espaço de aprendizagem coletiva, no qual a reflexão sobre a prática constituiu elemento central para o desenvolvimento profissional docente.

Considerações finais

O presente relato de experiência possibilitou compreender como a formação continuada desenvolvida no âmbito do PROLEEI contribuiu para a ressignificação das práticas pedagógicas das professoras participantes, especialmente no que se refere às experiências de leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil. Ao articular momentos de estudo, diálogo e compartilhamento de experiências, os encontros formativos favoreceram a reflexão crítica sobre o fazer docente e aproximaram os referenciais teóricos das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

As experiências analisadas evidenciaram que a formação continuada fortalece o desenvolvimento profissional ao criar espaços de escuta, colaboração e construção coletiva de conhecimentos. Da mesma forma, permitiu problematizar concepções relacionadas à alfabetização precoce, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da Educação Infantil e valorizem as múltiplas formas de expressão e aprendizagem das crianças.

Os resultados também demonstraram que a valorização das experiências das professoras potencializa os processos formativos, tornando a prática pedagógica objeto de reflexão e de reconstrução permanente. Nesse sentido, a formação deixa de assumir um



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

caráter prescritivo e passa a constituir um espaço de produção compartilhada de saberes, contribuindo para a qualificação do trabalho docente.

Conclui-se que a experiência desenvolvida no PROLEEI evidencia a relevância da formação continuada como estratégia para fortalecer práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil, reafirmando a necessidade de manter espaços permanentes de estudo, diálogo e reflexão no contexto da formação de professores.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 4).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E IDENTIDADE INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Elisangela Alves Santos - Rede Municipal de Ensino de Itabuna, Bahia, Brasil - e-mail: gineto133@gmail.com

Cândida Maria Santos Daltro Alves - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - e-mail: cmsdalves@uesc.br

Simpósio Temático: ST2 – Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Resumo

A construção da identidade institucional das escolas públicas de Educação Infantil do Campo constitui um elemento fundamental para a efetivação de propostas educativas comprometidas com os direitos das crianças, os territórios e as comunidades rurais. Este estudo teve como objetivo analisar como a identidade institucional da Escola Municipal Conjunto Cachoeira, localizada na zona rural do município de Itabuna, Bahia, é construída e expressa em seu Projeto Político-Pedagógico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental, desenvolvida a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, com ênfase na seção "História e Identidade", em diálogo com a produção acadêmica sobre Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e com os marcos normativos que orientam essa etapa da educação básica. Os resultados evidenciam que o Projeto Político-Pedagógico ultrapassa a função de documento administrativo e constitui a principal expressão da identidade institucional da escola, ao articular história, território, participação comunitária e proposta pedagógica. A análise demonstra que a valorização da comunidade, da agricultura familiar, dos saberes locais e das infâncias do campo orienta a organização das práticas pedagógicas e fortalece uma proposta educativa comprometida com a realidade das crianças e de suas famílias. Conclui-se que o Projeto



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Político-Pedagógico desempenha papel estratégico na construção da identidade institucional das escolas públicas de Educação Infantil do Campo, ao mediar a relação entre políticas públicas, território, comunidade e práticas educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Identidade institucional; Projeto Político-Pedagógico.

Introdução

A consolidação da Educação Infantil do Campo representa um importante avanço das políticas educacionais brasileiras ao reconhecer o direito das crianças que vivem em territórios rurais a uma educação comprometida com suas formas de vida, culturas, saberes e modos próprios de participação social. Nesse contexto, as instituições educacionais assumem papel fundamental na materialização desse direito, pois é a partir de seus projetos educativos específicos que os princípios da Educação do/no Campo são apropriados e traduzidos em práticas pedagógicas contextualizadas.

Entre os documentos que orientam esse processo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) destaca-se por expressar as concepções de educação, infância, currículo, gestão e participação que fundamentam a organização da escola. Mais do que atender a uma exigência legal, o PPP constitui um instrumento de construção coletiva, com suas peculiaridades, capaz de revelar a identidade institucional da escola e sua relação com o território e com o pertencimento da comunidade. No caso das escolas públicas situadas no campo, essa identidade é produzida na articulação entre história, memória, participação comunitária e compromisso com os direitos das crianças.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Conjunto Cachoeira



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

A constituição das escolas de Educação Infantil do Campo está profundamente vinculada às trajetórias das comunidades rurais e aos processos históricos de luta pela garantia do direito à educação. Nessas instituições, a história da escola não representa apenas um dado cronológico, mas integra sua identidade institucional, revelando as relações estabelecidas entre território, memória coletiva, participação comunitária e projeto educativo. Conforme destaca Dias (2022), compreender a escola do campo exige reconhecer que sua organização pedagógica e sua identidade são produzidas nas experiências vividas pelas comunidades, nas políticas públicas e nas ações coletivas que asseguram a permanência e o fortalecimento dessas instituições.

A escola atende à comunidade há mais de 30 anos. Após um período de interrupção das atividades por falta de espaço físico, retomou seu funcionamento em 2022 graças à mobilização comunitária, ao apoio de parceiros e da prefeitura municipal, ampliando posteriormente o número de matrículas. A presente pesquisa parte da análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, com especial atenção à seção "História e Identidade", buscando compreender como a escola constrói e expressa sua identidade institucional à luz dos princípios da Educação Infantil do Campo.

Diante desse contexto, o estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Conjunto Cachoeira expressa a construção da identidade institucional à luz dos princípios da Educação Infantil do Campo? Para responder a essa questão, o objetivo consiste em analisar como a identidade institucional da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escola é construída e expressa em seu Projeto Político-Pedagógico, considerando a articulação entre história, território e proposta educativa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Espera-se contribuir para a compreensão do papel desse documento na construção da identidade institucional e de propostas educativas contextualizadas na Educação Infantil do Campo.

Fundamentação teórica

A compreensão da identidade institucional de uma escola pública de Educação Infantil do Campo pressupõe reconhecer que sua organização pedagógica resulta da articulação entre políticas públicas, território, comunidade e projeto educativo. Nessa perspectiva, a Educação do Campo constitui-se como um projeto político e pedagógico construído a partir das lutas dos povos do campo pelo direito a uma educação vinculada às suas formas de vida, aos seus saberes e às suas culturas, rompendo com modelos escolares historicamente orientados por referências urbanocêntricas (ARROYO, 2014; CALDART, 2012; MOLINA; SÁ, 2012). Essa concepção amplia a compreensão da escola pública como espaço de produção de conhecimentos, fortalecimento das identidades coletivas e valorização dos territórios em que está inserida.

No âmbito da Educação Infantil, esses princípios reafirmam a criança como sujeito de direitos e reconhecem a existência de múltiplas infâncias, constituídas pelas experiências sociais, culturais e territoriais vividas pelas crianças. Assim, a Educação Infantil do Campo pressupõe práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das comunidades rurais, valorizem os modos de vida das famílias e reconheçam as crianças como participantes da produção da cultura e da vida comunitária (KRAMER, 2007; OLIVEIRA, 2019; PASUCH; SILVA; SILVA, 2012; SILVA; SILVA; MARTINS,

2013). Nessa perspectiva, o território deixa de representar apenas o espaço onde a escola está localizada e passa a constituir um elemento estruturante das experiências educativas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A construção desses princípios materializa-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que expressa as concepções de educação, gestão, currículo e participação que orientam a organização da escola. Conforme Veiga (1995), o PPP representa um processo permanente de construção coletiva, por meio do qual a

comunidade educacional define seus compromissos educativos e consolida sua identidade institucional. Mais do que atender a uma exigência normativa, esse documento traduz a forma como cada instituição interpreta sua história, sua relação com a comunidade e sua função social.

Com base nesses referenciais, este estudo compreende que a identidade institucional de uma instituição pública de Educação Infantil do Campo é construída na articulação entre território, memória, participação comunitária e projeto educativo. Essas categorias orientam a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Conjunto Cachoeira, permitindo compreender como os fundamentos da Educação Infantil do Campo são apropriados e expressos na organização da proposta pedagógica da instituição

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por buscar compreender como a identidade institucional de uma escola pública de Educação Infantil do Campo é construída e expressa em seu Projeto Político-Pedagógico. Quanto aos procedimentos metodológicos, desenvolveu-se uma pesquisa documental, tendo como fonte de análise o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Conjunto Cachoeira, elaborado coletivamente pela comunidade educacional e aprovado em 2023. Conforme Gil (2019), a pesquisa documental possibilita produzir conhecimento a partir da análise de documentos elaborados independentemente da investigação científica.

A investigação concentrou-se na seção "História e Identidade" do Projeto Político-Pedagógico, por compreender que esse trecho reúne informações sobre a trajetória da instituição, sua relação com a comunidade, seus princípios educativos e os elementos constitutivos de sua identidade institucional. A análise documental foi realizada entre 2025 e o primeiro semestre



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

de 2026, em diálogo com a produção acadêmica sobre Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e com os marcos normativos que orientam essa etapa da educação básica.

Como categorias analíticas, adotaram-se identidade institucional, território e infâncias do campo, construídas a partir do referencial teórico do estudo. Essas categorias orientaram a leitura interpretativa do documento, possibilitando compreender como o Projeto Político-Pedagógico incorpora os princípios da Educação Infantil do Campo e expressa a identidade institucional da Escola Municipal Conjunto Cachoeira por meio da articulação entre história, território, comunidade e proposta pedagógica.

Resultados e discussão

A análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Conjunto Cachoeira concentrou-se na seção "História e Identidade", por compreender que esse trecho reúne os elementos que expressam a trajetória peculiar da instituição, sua relação com a comunidade e os princípios que orientam sua proposta educativa. A interpretação do documento foi organizada a partir das categorias identidade institucional, território e infâncias do/no campo, construídas com base no referencial teórico deste estudo. Essas categorias permitiram compreender como os fundamentos da Educação Infantil do Campo são apropriados pela escola e incorporados à organização de sua proposta pedagógica, evidenciando que a identidade institucional é produzida na articulação entre história, comunidade, território e projeto educativo.

O Projeto Político-Pedagógico como expressão da identidade institucional

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental, baseada na análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Conjunto Cachoeira, aprovado em 2023. A sua trajetória evidencia que sua identidade institucional foi construída em um processo de mobilização comunitária para garantir o direito das crianças à educação. Essa característica



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aproxima-se do que Dias (2022) identifica nas escolas de Educação Infantil do Campo, cuja constituição está vinculada às experiências das comunidades e às ações coletivas que possibilitam a permanência e a consolidação dessas instituições como espaços de educação, pertencimento e resistência. Ao reconstruir a trajetória, o documento demonstra que sua criação e seu desenvolvimento estão diretamente relacionados às demandas educacionais da comunidade rural onde está inserida, evidenciando a estreita relação entre escola, território e comunidade. Além de registrar aspectos históricos da instituição, o texto destaca a valorização da agricultura familiar, das manifestações culturais locais e da participação das famílias como elementos constitutivos da proposta educativa, indicando que a identidade da escola é construída a partir das experiências e dos modos próprios de vida presentes no território.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Veiga (1995), para quem o Projeto Político-Pedagógico representa um processo permanente de construção coletiva da identidade educacional. No documento analisado, a identidade institucional não é apresentada como um conjunto de características previamente definidas, mas como resultado da participação da comunidade educacional e da valorização de sua história, de sua memória e de seus vínculos com o território. Essa interpretação dialoga com Arroyo (2014), Caldart (2012) e Molina e Sá (2012), ao reconhecerem que a escola do campo fortalece sua identidade quando incorpora os saberes, as culturas e as formas próprias de organização das comunidades em seu projeto educativo.

Os resultados evidenciam que o Projeto Político-Pedagógico constitui a principal expressão da identidade institucional da escola, ao articular memória, participação comunitária e compromisso com o território. Mais do que orientar os aspectos administrativos e pedagógicos, o documento consolida sua função social ao traduzir, para a proposta educativa, os princípios da Educação Infantil do Campo.

O território como fundamento da identidade institucional e da proposta pedagógica

A seção "História e Identidade" do Projeto Político-Pedagógico caracteriza a comunidade atendida pela Escola Municipal Conjunto Cachoeira como um território constituído predominantemente por famílias ligadas à agricultura familiar e por relações comunitárias construídas a partir do trabalho, da cultura e da vida no campo. Ao registrar



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

essas características, o documento demonstra que a escola reconhece o território como elemento constitutivo de sua identidade institucional, incorporando à proposta educativa os modos de vida, os saberes locais e as experiências construídas pela comunidade. Dessa forma, o território deixa de representar apenas o espaço onde a escola está localizada e passa a orientar a compreensão de sua função social. No dia-a-dia, nesta escola, é possível verificar a materialidade das práticas desenvolvidas pelas famílias junto às crianças, após o plantio de hortaliças que enriquecem o feitiço dos alimentos consumidos no lanche das crianças.

Figura 2 – Crianças participando do plantio da horta comunitária da escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Arroyo (2014), Caldart (2012) e Molina e Sá (2012), ao compreenderem que a Educação do Campo pressupõe uma escola vinculada às especificidades dos sujeitos e dos territórios em que está inserida. Nessa direção, o Projeto Político-Pedagógico não apenas descreve as características da comunidade, mas as assume como referências para a organização da proposta pedagógica. Ao reconhecer a agricultura familiar, a história local e a participação da comunidade como elementos constitutivos da identidade da escola, o documento evidencia uma concepção de educação comprometida com a valorização dos conhecimentos produzidos no cotidiano das populações do campo.

Os resultados evidenciam que o território constitui um princípio estruturante da proposta pedagógica da Escola Municipal Conjunto Cachoeira. Ao valorizar a cultura local, a participação comunitária e os saberes do campo, o Projeto Político-Pedagógico fortalece a identidade institucional da escola e reafirma seu compromisso com uma Educação Infantil do Campo contextualizada e socialmente referenciada.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As infâncias do campo como princípio orientador das práticas pedagógicas

Ao apresentar a história, os princípios e a função social da instituição, a seção "História e Identidade" do Projeto Político-Pedagógico demonstra que a proposta educativa da Escola Municipal Conjunto Cachoeira está comprometida com as especificidades das crianças que vivem no campo. O documento caracteriza a escola como um espaço articulado à comunidade e ao território, reconhecendo que os processos educativos são construídos nas relações estabelecidas entre crianças, famílias e comunidade. Ao valorizar a história local, os saberes comunitários e os modos de vida das famílias agricultoras, o Projeto Político-Pedagógico indica que essas experiências constituem referências para a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Kramer (2007) e Oliveira (2019), ao compreenderem a infância como uma construção social e histórica e reconhecerem as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos dos processos educativos. No contexto da Educação Infantil do Campo, Pasuch, Silva e Silva (2012) e Silva, Silva e Martins (2013) defendem que as práticas pedagógicas devem considerar as experiências produzidas nos diferentes territórios rurais, valorizando os conhecimentos, as relações comunitárias e as formas de participação das crianças em seus contextos de vida. Ao registrar a importância da comunidade, da cultura local e das experiências compartilhadas pelas famílias, o documento analisado aproxima sua proposta educativa desses referenciais.

Os resultados permitem compreender que as infâncias do campo não aparecem no Projeto Político-Pedagógico apenas como destinatárias das ações educativas, mas como referência para a organização da proposta pedagógica da escola. A identidade institucional construída no documento incorpora o território, a comunidade e os modos de vida das crianças como elementos constitutivos do processo educativo, reafirmando que a efetivação da Educação Infantil do Campo depende da articulação entre políticas públicas, participação comunitária e práticas pedagógicas comprometidas com a realidade vivida pelas/com as crianças.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar como a identidade institucional da Escola Municipal Conjunto Cachoeira é construída e expressa em seu Projeto Político-Pedagógico, considerando sua articulação com os princípios da Educação Infantil do Campo. A análise documental permitiu compreender que essa identidade não se configura como um elemento estático ou exclusivamente administrativo, mas como uma construção coletiva que integra história, território, comunidade e proposta pedagógica.

Os resultados evidenciaram que o Projeto Político-Pedagógico constitui o principal documento de expressão da identidade institucional da escola, ao registrar sua trajetória, reconhecer a participação da comunidade e valorizar os modos próprios de vida presentes no território. A investigação demonstrou que a proposta educativa incorpora princípios da Educação Infantil do Campo ao reconhecer o território como espaço de produção de conhecimentos, a comunidade como participante do processo educativo e as crianças como sujeitos de direitos cujas experiências orientam a organização das práticas pedagógicas.

A principal contribuição deste estudo consiste em evidenciar que a análise do Projeto Político-Pedagógico possibilita compreender os processos de construção da identidade institucional de uma escola pública de Educação Infantil do Campo. Ao tomar esse documento como fonte de investigação, foi possível identificar como os princípios das políticas públicas são apropriados pela instituição e traduzidos em uma proposta educativa vinculada à realidade das comunidades rurais.

Os resultados indicam a necessidade de ampliar investigações sobre Projetos Político-Pedagógicos de outras escolas públicas do campo, contemplando diferentes contextos territoriais. Estudos dessa natureza poderão contribuir para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil do/no Campo e para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições.

REFERÊNCIAS



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DIAS, Laiana Silva de Oliveira Foeppel. *Ações político-pedagógicas para formação continuada de um grupo de profissionais da Educação Infantil do/no Campo da Rede*

Municipal de Ilhéus-BA. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL CONJUNTO CACHOEIRA. Projeto Político-Pedagógico. Itabuna, BA, 2023. Documento institucional.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos.

8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da.

Educação infantil do campo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

GRUPO ESCOLAR SENADOR CAMILO CHAVES: CRIAÇÃO, POLÍTICA E MANUTENÇÃO

Laura de Oliveira – UFU – lauraoli726@gmail.com

Danila Síria Silva Ferreira – UFU – danila_siria@hotmail.com

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – UFU – betanialaterza@ufu.br

Simpósio Temático: ST2 - Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Resumo

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, que explica a contradição que ocorria no município de Ituiutaba, que, apesar de ser economicamente próspero devido à produção de arroz nos anos de 1950 e 1960, apresentava elevados índices de analfabetismo e condições precárias nas instituições educacionais. Neste sentido, o objetivo principal é compreender de que maneira os interesses político-eleitoreiros da época marcaram e interferiram na criação do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves em 1955. A escolha do recorte temporal, justifica-se pela intenção de investigar a gênese do grupo escolar, os desafios iniciais e o funcionamento da instituição nos seus primeiros anos, além disso, o período antecede a transferência da escola para um prédio próprio que ocorre em 1965, encerrando o período de improviso. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico e análise documental. Os resultados obtidos indicam que a criação do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, embora discutida desde 1951, concretizou-se apenas em 1955, durante a campanha presidencial de Juscelino Kubitschek, o que reforça sua interpretação como um gesto eleitoreiro. Além disso, verificou-se que a ausência de investimentos estatais transferiu à comunidade a responsabilidade pela manutenção da escola, justamente em um período de intenso crescimento urbano decorrente do êxodo rural, ampliando a demanda por vagas na rede pública de ensino.

Palavras-chave: História da Educação; Grupo Escolar; Ituiutaba; Educação Infantil.

Introdução

A educação na cidade de Ituiutaba, em Minas Gerais, em meados do século XX, foi marcada por um cenário de tensões e contradições. Enquanto o município crescia economicamente e se integrava aos princípios do capitalismo monopolista, destacando-se como a Capital do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Arroz, as instituições escolares públicas permaneciam marcadas pela precariedade material e estrutural, além de dependerem de ações de caridade privada para o seu funcionamento. Esse contexto refletiu-se em vários grupos escolares criados a partir da década de 1950. Este trabalho destaca a gênese do terceiro grupo escolar da cidade, denominado Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, criado em 1955 por meio do Decreto nº 4.567, mas de uma forma peculiar, uma vez que a fundação da escola ocorreu em meio a gestos eleitoreiros durante a campanha de Juscelino Kubitschek à Presidência da República.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender de que maneira os interesses político-eleitoreiros da época marcaram e interferiram na criação do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, cuja consolidação foi transferida para a comunidade por meio da Caixa Escolar, que passou a ser responsável pela manutenção da infraestrutura e pelo funcionamento da instituição.

Fundamentação teórica

Para entender a gênese do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, é necessário analisar as transformações macrossociais que marcaram o contexto histórico brasileiro e a região do Triângulo Mineiro, mais especificamente o município de Ituiutaba, cujos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais interferiram na organização da instrução pública.

Nesse sentido, entre as décadas de 1950 e 1960, Ituiutaba apresentou expressivo crescimento populacional. A população urbana saltou de cerca de 8 mil para mais de 21 mil habitantes, gerando uma crescente demanda por instituições escolares. Até o ano de 1954, o município contava com apenas dois grupos escolares: João Pinheiro, criado em 1910, e Professor Idelfonso Mascarenhas, criado em 1947 (Baduy, 2020).

Esse crescimento populacional esteve associado ao desenvolvimento da rizicultura e ao processo de mecanização agrícola. Ao destacar-se como a Capital do Arroz, o município atraiu um elevado número de migrantes de diversas regiões do país, principalmente do Norte e Nordeste, que buscavam melhores condições de vida por meio do trabalho no campo (Baduy, 2020).

No entanto, a mecanização da agricultura na zona rural, decorrente do avanço do capitalismo monopolista, caracterizada pela substituição do trabalho braçal pela utilização de máquinas, provocou o deslocamento dessa população para a cidade, uma vez que o campo deixou de oferecer oportunidades de trabalho (Silva, 1982). No gráfico a seguir, é possível observar a transição da população da zona rural para a área urbana.

Gráfico 01: Números aproximados da população de Ituiutaba, MG (1940 – 1970)

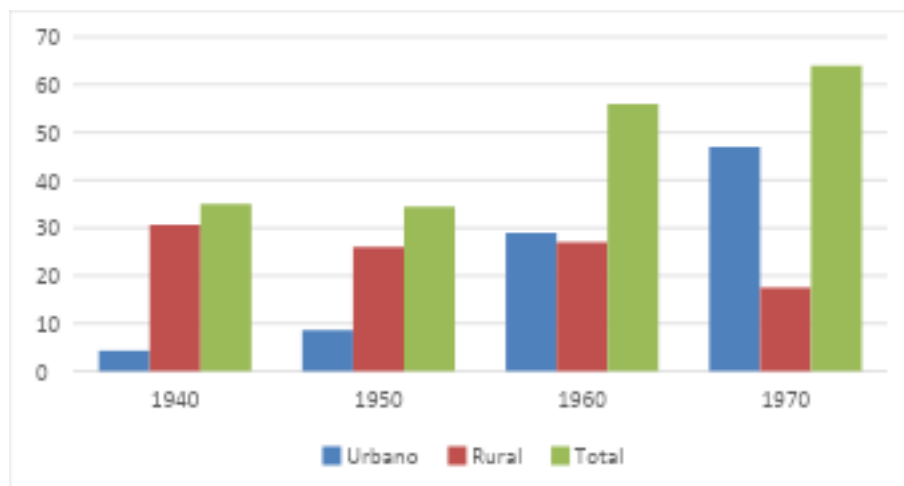


XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026



Fonte: IBGE.

Ao refletir sobre a chegada da população oriunda do êxodo rural, composta, em grande parte, por pessoas analfabetas, Baduy (2020) afirma que, na década de 1950, a população residente no meio rural apresentava um índice de analfabetismo de 64,37% entre as pessoas com mais de cinco anos de idade, enquanto na zona urbana esse percentual era de 28,68%, evidenciando uma taxa significativamente menor.

Assim, a migração da população da zona rural para a cidade contribuiu para o aumento da taxa de analfabetismo em Ituiutaba. Além disso, gerou uma demanda urgente pela ampliação da oferta de escolarização primária pública, com o objetivo de alfabetizar a população recém-chegada.

Frente a esse cenário, foi criado o terceiro Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, por meio do Decreto nº 4.567, de 30 de abril de 1955. O nome da instituição homenageia o político tijucano Camilo Chaves, que dedicou sua vida à luta por políticas públicas, atuando como vereador, deputado e senador do antigo Congresso Mineiro (*Folha de Ituiutaba*, 1955).

Contudo, as discussões sobre a necessidade de um terceiro grupo escolar para a cidade tiveram início anos antes. Em 1951, o advogado e político local Camilo Chaves Júnior reuniu-se, em Belo Horizonte, com o então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, para tratar de diversos interesses do município, entre eles a construção dessa nova escola (*Folha de Ituiutaba*, 1951). Na ocasião, Chaves Júnior afirmou à imprensa local que o governador já havia autorizado o início das obras.

Entretanto, o projeto foi adiado e somente quatro anos depois, durante a campanha de Juscelino Kubitschek à Presidência da República, ocorreu a formalização da criação da escola. Nesse contexto, a iniciativa assumiu também um caráter político-eleitoreiro, sendo utilizada como uma conquista a ser divulgada para angariar apoio da população local.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Conforme mencionado no jornal *Folha de Ituiutaba* (1955), o prefeito Antonio de Souza Martins apresentou a planta baixa do prédio definitivo ao Secretário da Educação e realizou a doação do terreno para sua construção. No entanto, exigia do Secretário da Educação o início imediato do funcionamento da instituição, uma vez que a edificação demandaria tempo para ser concluída. A solução encontrada foi o aluguel de um prédio provisório para que as aulas pudessem ser iniciadas. Assim, o Dr. Camilo Chaves Júnior alugou um casarão localizado na Rua 18, pertencente à viúva de Antonio Junqueira (*Folha de Ituiutaba*, 1955).

Após a definição da estrutura física provisória, iniciou-se o período de matrículas, realizado em uma sala de outro grupo escolar, cedida temporariamente, conforme noticiado pelo jornal da cidade:

Em conformidade com o aviso da Prefeitura Municipal, [...] entrará em funcionamento no segundo semestre do corrente ano o terceiro grupo escolar da cidade “Senador Camilo Chaves”. A matrícula já se encontra aberta, sendo encarregada a professora técnica, designada pela Secretaria da Educação, D. Irene Mascarenhas, que está atendendo diariamente aos interessados, até o próximo dia 11 do corrente [mês de julho], das 8 às 10 e das 14 às 17 horas, no gabinete da diretora do grupo escolar “João Pinheiro” (*Folha de Ituiutaba*, 1955).

Mesmo com todas as providências organizadas e encaminhadas para o funcionamento da instituição, sua inauguração ocorreu apenas em 8 de janeiro de 1956, conforme anunciado pelo jornal *Folha de Ituiutaba*.

Presidiu o ato o Dr. Nely Moraes, chefe de gabinete do Secretário da Educação, estando presentes o Prefeito Municipal, Sr. Antonio Souza Martins, o Juiz Municipal, Dr. Zelson Medina, a diretora do estabelecimento, prof. Maria Moraes, outras autoridades municipais e pessoas de destaque [...]. Tornada franca a palavra, falou o deputado Omar Oliveira Diniz, que historiou a criação daquele grupo. Falaram a seguir os seguintes oradores: [...] prof. Maria Moraes e Dr. Camilo Chaves Jr., que ofereceu à diretora daquele estabelecimento de ensino primário um exemplar de “Caiapônia” e outro de “Semirames” [...] Para encerrar as solenidades, falou o Dr. Nely Moraes, que agradeceu as homenagens [...] deu por inaugurado o grupo escolar [...] (*Folha de Ituiutaba*, 1956).

Cabe destacar que, nesse período, a imprensa desempenha um importante papel de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

denúncia, enfatizando, em suas manchetes, a situação precária do funcionamento da instituição de ensino primário após sua inauguração.

Imagem 01 - notícia



Fonte: FOLHA D E ITUIUTABA 1956

De maneira resumida, o noticiário trata sobre ausência de mobiliários e que as crianças estavam assistindo às aulas sentadas no chão de madeira, em pé ou usavam caixotes vazios, a situação de extrema precariedade era tão crítica que até a imprensa local pressionou as autoridades estaduais para solucionar o problema.

Ainda de acordo com o jornal Folha de Ituiutaba (1956) foi aproximadamente oito meses depois que a prefeitura fez uma tentativa de ajudar o grupo comprando vinte e seis carteira, porém ainda não eram suficientes, mas que depois um político importante chamado deputado Omar Diniz ouviu as reclamações do jornal e conseguiu mandar carteiras novas.

Assim, a chegada do mobiliário atendeu parcialmente às necessidades do Grupo Escolar, pois ainda persistia dificuldades como manutenção da instituição e a escassez de recursos financeiros, sendo obstáculos enfrentados pelos funcionários para o funcionamento da escola. Nessa perspectiva, a Caixa Escolar aparece como protagonista, desempenhando um papel fundamental de assistência e suprimento para a sobrevivência e o funcionamento da instituição de ensino.

Dessa forma, a Caixa possuía duas funções principais que era amparar os alunos pobres garantindo a frequência escolar do estudante e fornecer alimentação (merenda),



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

uniformes, calçados e matérias, além da manutenção da infraestrutura autorizando a compra de mobiliários, materiais pedagógicos, limpeza e reparos no prédio (Carvalho, Bernardo, 2012).

Assim, a Caixa Escolar funcionava como um elemento estratégico e fundamental para o Estado, pois transferia a sua responsabilidade para a comunidade, famílias, funcionários e pessoas com maior poder aquisitivo, que eram incentivados a realizar doações. Outra forma de arrecadação de recursos ocorria por meio de eventos e campanhas, como o "Chá Bola de Neve" que eram sessões de cinema beneficentes e os concursos "Rainha do Comércio" e "Mãe do Ano" que eram divulgados nos jornais (Correio do Pontal, 1957; Folha de Ituiutaba, 1959, 1963).

A matéria relata uma campanha beneficente organizada pela direção e pelas professoras do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, com apoio do comércio local, para arrecadar recursos ao Caixa Escolar. O jornal destaca que a iniciativa visava prestar assistência aos alunos pobres e elogia os comerciantes pelo apoio às ações filantrópicas (Folha de Ituiutaba, 1959).

Figura 14 - Campanha em prol da criança pobre 1959

Campanha em prol da criança pobre

Concurso para eleição da Rainha do Comércio

Sob o patrocínio de estabelecimentos comerciais da cidade, meritória campanha financeira vem desenvolvendo a diretoria e professoras do grupo escolar local «Senador Camilo Chaves» destinado a angariar fundos para assistência aos alunos pobres filiações à Caixa Escolar daquele educandário. Compreende-se a aludida campanha de um concurso para eleição da Rainha do Comércio, cuja renda será destinada à referida Caixa Escolar.

Patrocinam o concurso as seguintes casas comerciais:

Patrocinadora	Candidata
A Revolução	Salma Camargo
Casa Pernambuco	Sonia Regina
Galeria dos Calçados	Maria Teresa
Edler	Lenir Maria

O aludido concurso já se encontra na 3ª apuração, cujo resultado é o seguinte:

Salma Camargo	8.060 votos
Sonia Regina	5.540 votos
Maria Teresa	4.650 votos
Lenir Lima	3.305 votos

Sempre prontos a colaborar com todas as movimentações filantrópicas que surgem na cidade, merecem aplausos os estabelecimentos comerciais acima mencionados que mais uma vez aprêm tão oportuna iniciativa destinada a socorrer com alimentos e agasalhos os estudantes pobres.

Fonte: Folha de Ituiutaba, 1959.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Portanto, a criação do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves representou uma resposta à crescente demanda por escolarização. Contudo, sua consolidação foi marcada pela insuficiência da atuação estatal, transferindo à Caixa Escolar e à comunidade responsabilidades relacionadas tanto à assistência aos estudantes pobres quanto à manutenção da infraestrutura. Assim, compreender essa dinâmica permite analisar a criação do grupo escolar para além de um simples avanço educacional, revelando as relações entre política, interesses eleitoreiros e financiamento da escola pública.

Metodologia

A pesquisa é de natureza documental-empírica, desenvolvida no campo da História da Educação, com abordagem descritiva, analítica e problematizadora. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam a análise de documentação histórica, incluindo escrituração escolar, livros de promoção, atas, registros, documentos oficiais, legislação, jornais, fotografias e outras fontes iconográficas. A pesquisa foi conduzida entre março de 2024 e janeiro de 2026, período correspondente ao desenvolvimento do mestrado.

Resultados e discussão

A análise das fontes permitiu identificar que a gênese do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves aconteceu como um "gesto eleitoreiro", visto que, no planejamento inicial contemplava a edificação de uma sede para a instituição. No entanto, após a formalização jurídica, não havia estrutura física disponível, tampouco aportes financeiros governamentais.

Sem suporte do Estado, a instituição iniciou suas atividades sem sede própria, evidenciando que a formalização administrativa antecedeu a existência das condições materiais para seu funcionamento. No qual, ficou quase dez anos em um local improvisado, alugado e precário por conta da negligência do governo em concluir as obras. Além disso, as notícias divulgadas pela imprensa local demonstram que a instituição iniciou sua atividade sem mobiliários e com infraestrutura insuficiente para atender os alunos.

Dessa forma a Caixa Escolar assume um papel fundamental para o funcionamento da escola, sendo um elemento importante para a instituição que dependia da participação da sociedade civil para a sua manutenção, indicando um deslocamento das responsabilidades do Estado para a comunidade.

Considerações finais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Os resultados deste trabalho evidenciam que a gênese do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves esteve inserida em um contexto de expansão da escola pública, impulsionado pelo crescimento econômico e populacional do município. Entretanto, os dados apresentados mostram que a criação da instituição foi marcada por interesses político-eleitorais que, embora tenham promovido sua formalização, não garantiram os recursos materiais e financeiros necessários para sua consolidação e funcionamento.

Portanto, a ausência de infraestrutura, mobiliário e investimentos fez com que a Caixa Escolar assumisse funções que ultrapassavam a assistência aos estudantes, tornando-se responsável pela manutenção da instituição por meio de campanhas beneficentes, doações e da mobilização da comunidade.

REFERÊNCIAS

BADUY, Marina. *Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CORREIO DO PONTAL. *Chá bola de neve*. Ituiutaba, MG, quinta-feira, 6 jun. 1957.

FOLHA DE ITUIUTABA. *O governador Juscelino Kubitschek visitará Ituiutaba em agosto*. Ituiutaba, MG, 18 jul. 1951, n. 436, p. 1.

FOLHA DE ITUIUTABA. *A instalação do 3.º terceiro grupo escolar desta cidade*. Ituiutaba, MG, sábado, 7 maio 1955, n. 713, p. 4.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Visitou Ituiutaba o Governador Clovis Salgado*. Ituiutaba, MG, sábado, 9 jul. 1955, n. 722, p. 1.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Inaugura-se amanhã o Grupo Escolar “Senador Camilo Chaves”*. Ituiutaba, MG, sábado, 7 jan. 1956, n. 748, p. 1.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Solenemente inaugurado o Grupo Escolar “Senador Camilo Chaves”*. Ituiutaba, MG, sábado, 14 jan. 1956, n. 749, p. 1.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FOLHA DE ITUIUTABA. *Ainda sem mobiliário o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves.* Ituiutaba, MG, sábado, 25 fev. 1956, n. 755.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Mobiliado o Grupo Escolar “Senador Camilo Chaves”.* Ituiutaba, MG, sábado, 6 out. 1956, n. 787, p. 1.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Campanha em prol da criança pobre.* Ituiutaba, MG, quarta-feira, 20 de maio de 1959, n. 961, p. 2.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Concurso “Mãe do Ano” lavrou absoluto sucesso.* Ituiutaba, MG, sábado, 13 jul. 1963, n. 1266.

SILVA, José Graziano da. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Ribeiro da Silva- UENP – fabiana.silva@discente.uenp.edu.br
Flavio M. Martins Ruckstadter – UENP – flavioruckstadter@uenp.edu.br

Simpósio Temático: ST2 Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar a produção acadêmica relacionada à preservação da memória e do patrimônio escolar, com ênfase na Educação Infantil, identificando contribuições teóricas, metodológicas e produtos educacionais desenvolvidos no período de 2015 a 2025. Para tanto, foi realizado um levantamento do estado do conhecimento, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, com consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionadas dissertações da área da Educação que abordassem a memória escolar, os descritores utilizados foram: “História das instituições escolares”, “História das instituições escolares de Educação Infantil”, “Centro de memórias escolares”, “Arquivo de memórias escolares”, “Patrimônio escolar” e “Memorial escolar”. Foram priorizados os trabalhos que apresentassem produto ou recurso educacional relacionado à temática. Os resultados evidenciaram a existência de diferentes propostas de produtos educacionais voltadas à preservação da memória institucional, como museus virtuais, centros de memória, acervos digitais, websites, exposições fotográficas e materiais pedagógicos. Entretanto, observou-se que a maioria das pesquisas se concentra no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, utilizando o patrimônio escolar principalmente como suporte para o ensino de História e para ações de educação patrimonial. Verificou-se, ainda, uma escassez de estudos que tratem a Educação Infantil como objeto central de preservação da memória escolar. A pesquisa evidencia uma lacuna no campo da História da Educação relacionada à Educação Infantil.

Palavras-chave: Memória escolar; Patrimônio escolar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A preservação da memória é fundamental para compreender a História da Educação e fortalecer a identidade das instituições escolares. Mais do que espaços destinados ao ensino, as escolas carregam histórias, experiências, relações e práticas construídas ao longo do tempo por diferentes sujeitos. Cada documento, fotografia, registro ou lembrança guarda



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

marcas das vivências da comunidade escolar e ajuda a compreender a trajetória da educação em determinado contexto social e histórico. Nesse sentido, a memória não se constitui apenas como lembrança individual, mas como construção coletiva ligada às experiências compartilhadas entre os sujeitos. Para Bosi (1994), a memória está profundamente relacionada às vivências sociais e à forma como os grupos preservam e significam suas experiências ao longo do tempo.

Ao discutir as relações entre memória e história, Le Goff (1990) destaca que a memória ocupa papel essencial na constituição das sociedades, pois é por meio dela que os grupos sociais mantêm vínculos com o passado e constroem referências para o presente. De maneira semelhante, Nora (1993) afirma que os “lugares de memória” surgem da necessidade de preservar vestígios históricos diante das constantes ameaças de esquecimento. Nessa perspectiva, os arquivos escolares, fotografias, atas, documentos e relatos de professores, funcionários e estudantes tornam-se importantes elementos para a preservação da história das instituições educacionais.

No campo da História da Educação, a memória escolar possibilita compreender aspectos da cultura institucional, das práticas pedagógicas e das experiências vividas no cotidiano das escolas. Veiga (2007) ressalta que a escola é um espaço de formação social e cultural, marcado por experiências que contribuem para a constituição das identidades individuais e coletivas. Da mesma forma, Vidal (2006) destaca a importância da cultura escolar como categoria de análise, considerando que as instituições produzem práticas, normas, valores e representações que ajudam a compreender diferentes momentos históricos da educação. Nesse debate, Chartier (1990) contribui ao defender que as práticas culturais e as formas de representação são fundamentais para entender como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências e à realidade em que vivem.

Apesar dessa relevância, muitas instituições escolares, especialmente na Educação Infantil, ainda não recebem o devido reconhecimento como patrimônios históricos e culturais. Em diversos municípios, a ausência de políticas públicas voltadas à preservação da memória escolar, somada às dificuldades relacionadas à organização e conservação de documentos institucionais, acaba comprometendo a preservação da história dessas escolas. Como consequência, muitos registros importantes são perdidos ao longo do tempo, contribuindo para o apagamento de parte significativa da memória educacional local.

Desse modo, este texto emerge de uma pesquisa de mestrado em andamento que busca compreender as discussões relacionadas a investigar sobre a preservação da memória escolar e do patrimônio histórico educacional, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Como parte da investigação, realizou-se uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica, com o objetivo de mapear dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2025 que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

abordassem o patrimônio histórico escolar como elemento constitutivo da identidade institucional. Foram selecionadas produções da área da Educação, conforme classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), escritas em língua portuguesa e que apresentassem produto educacional e/ou recurso educacional relacionados à temática investigada.

A busca foi realizada em bases de dados acadêmicos, entre elas a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, com a finalidade de desenvolver um levantamento do estado do conhecimento sobre pesquisas e produtos educacionais voltados à preservação da memória escolar e do patrimônio histórico educacional, bem como trabalhos que dialogassem com essa temática. Essa revisão torna-se importante por possibilitar a identificação de referenciais teóricos, metodologias e propostas já desenvolvidas na área, contribuindo para fundamentar e subsidiar outras pesquisas.

No texto apresenta-se primeiro, o percurso metodológico adotado para a realização do levantamento do estado do conhecimento, incluindo as bases consultadas, os descritores utilizados e critérios de inclusão e exclusão. Na sequência, são apresentados e analisados os estudos selecionados, com destaque para seus objetivos, referenciais e produtos educacionais e para finalizar, são discutidas as contribuições e lacunas identificadas, especialmente no que se refere à preservação da memória do patrimônio escolar da educação infantil.

Metodologia

O levantamento bibliográfico foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo do estado do conhecimento. O objetivo foi identificar produções acadêmicas relacionadas à preservação da memória escolar, ao patrimônio histórico educacional e à história das instituições escolares, sobretudo aquelas voltadas à Educação Infantil. A intenção dessa etapa foi compreender como a temática vem sendo discutida no campo educacional e identificar pesquisas que apresentassem aproximações teóricas, metodológicas e práticas com a proposta deste estudo, contribuindo para a fundamentação da pesquisa e para a construção do produto educacional.

A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando trabalhos publicados entre os anos de 2015 e 2025. A escolha dessas bases ocorreu em razão de sua relevância acadêmica e por reunirem pesquisas produzidas em programas de pós-graduação stricto sensu de diferentes instituições brasileiras.

Para o levantamento das dissertações, foram definidos os seguintes descritores relacionados à temática da memória escolar e do patrimônio histórico educacional:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

“Memorial escolar”, “História das instituições escolares”, História das instituições escolares de Educação Infantil”, “Centro de memórias escolares”, “Arquivo de memórias escolares” e “Patrimônio escolar”. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o descritor “Memorial escolar” apresentou 1 resultado; “História das instituições escolares”, 13 resultados; “História das instituições escolares de Educação Infantil”, nenhum resultado; “Centro de memórias escolares”, 3 resultados; “Arquivo de memórias escolares”, 3 resultados; e “Patrimônio escolar”, 35 resultados.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os resultados encontrados foram os seguintes: o descritor “Memorial escolar” não apresentou resultados; “História das instituições escolares”, 29 resultados; “História das instituições escolares de Educação Infantil”, nenhum resultado; “Centro de memórias escolares”, 2 resultados; “Arquivo de memórias escolares”, 2 resultados; e “Patrimônio escolar”, também sem resultados.

Após o levantamento inicial, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos localizados, buscando identificar quais dialogavam de maneira mais direta com o objeto desta pesquisa. Como critérios de inclusão, foram considerados textos da área da Educação, escritos em língua portuguesa, que abordassem a preservação da memória escolar, o patrimônio histórico educacional ou a história das instituições escolares e que apresentassem produto educacional e/ou recurso educacional relacionado à temática investigada.

Por outro lado, foram excluídos os trabalhos que tratavam exclusivamente do patrimônio cultural das cidades, estudos voltados apenas ao ensino de história local ou pesquisas que não apresentavam produto educacional e/ou recurso educacional. Durante a análise do material encontrado, percebeu-se que grande parte das dissertações concentrava suas discussões no patrimônio cultural urbano ou em propostas relacionadas à memória das cidades, distanciando-se do foco desta investigação, que se volta especificamente para a preservação da memória do patrimônio escolar na Educação Infantil.

Concluída a leitura dos resumos e o exame detalhado dos produtos educacionais, a sistematização dos dados permitiu estabelecer critérios objetivos de exclusão. Foram descartados os estudos cujas temáticas não apresentavam a preservação da memória do patrimônio escolar como eixo central. Da mesma forma, pesquisas com diálogos apenas tangenciais ao campo da memória foram desconsideradas, especialmente aquelas voltadas a aspectos puramente administrativos, pedagógicos ou tecnológicos sem vínculo direto com os processos de salvaguarda e valorização histórica.

Essa delimitação priorizou trabalhos que tratam o patrimônio escolar como um espaço vivo de identidade e preservação. O recorte assegurou que apenas as produções com afinidade teórica e metodológica rigorosa em relação aos objetivos desta investigação fossem mantidas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Ao final dessa triagem, selecionaram-se cinco estudos que demonstraram maior consistência com o tema. Tais trabalhos destacam-se por abordar diretamente a memória escolar e práticas de custódia de acervos e arquivos institucionais, além de experiências focadas na história das instituições de ensino.

Resultados e discussão

Ao analisar os trabalhos encontrados, buscou-se identificar iniciativas voltadas à preservação da memória histórica escolar por meio de produtos e recursos educacionais, como museus virtuais, acervos digitais, exposições fotográficas, blogs, catálogos e materiais pedagógicos. O levantamento mostrou a diversidade de propostas desenvolvidas nos programas de pós-graduação e evidenciou o interesse crescente pela valorização do patrimônio escolar e das memórias institucionais.

De maneira geral, os estudos analisados apresentam, em sua maioria, ações relacionadas à história local, à memória escolar e à educação patrimonial, utilizando o patrimônio escolar como recurso para o ensino de História e para a construção de práticas pedagógicas. Entre os produtos educacionais mais recorrentes estão centros de memória virtual, websites, acervos digitais, exposições fotográficas e materiais didáticos voltados à divulgação e preservação de documentos, imagens e narrativas escolares.

A análise dos trabalhos selecionados permitiu identificar duas categorias analíticas que sintetizam as aproximações entre as pesquisas: (1) Memória, patrimônio e história das instituições escolares e (2) Produtos educacionais como estratégia de preservação e divulgação da memória escolar. Essas categorias evidenciam tanto os referenciais comuns que orientam as investigações quanto as estratégias adotadas para preservar, organizar e socializar o patrimônio educativo.

Em relação à primeira categoria, os cinco trabalhos analisados compartilham como eixo central a valorização da memória escolar, do patrimônio educativo e da história das instituições de ensino. Embora desenvolvidos em diferentes contextos e níveis de ensino, todos reconhecem a escola como um espaço de produção de memórias, identidades e patrimônios que precisam ser preservados e difundidos.

As pesquisas de Marques (2016), Santos (2025), Cruz (2021), Pinheiro (2021) e Cruz (2023) investigam documentos, fotografias, objetos escolares, arquivos institucionais e relatos orais como fontes para compreender a trajetória histórica das instituições pesquisadas. Dessa forma, a memória escolar deixa de ser compreendida apenas como registro do passado e passa a constituir um elemento fundamental para a construção da identidade institucional, para a valorização da cultura escolar e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento da comunidade educativa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No entanto, apesar das contribuições identificadas, observa-se que a maior parte das pesquisas se concentra em instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como em escolas consideradas históricas. Nesse cenário, verifica-se uma lacuna de estudos voltados especificamente para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à preservação de seu patrimônio escolar e de suas memórias institucionais.

A segunda categoria evidencia que todos os estudos desenvolvem produtos educacionais voltados à preservação, organização e divulgação da memória escolar, utilizando diferentes suportes tecnológicos e metodológicos.

Marques (2016) em sua pesquisa *Cultura material escolar, patrimônio e tecnologias: os objetos de ensino do Ginásio São José da Lapa*, elaborou um blog que funciona como museu escolar virtual, reunindo fotografias, documentos, objetos pedagógicos e relatos sobre o Ginásio São José da Lapa. O produto amplia o acesso ao patrimônio escolar por meio das tecnologias digitais e possibilita a participação da comunidade na preservação da memória institucional.

O trabalho também evidencia o potencial das tecnologias digitais para a preservação da cultura material escolar, ao transformar objetos e documentos históricos em fontes disponíveis para consulta, pesquisa e compartilhamento de memórias. Outro aspecto relevante é que o blog organiza os materiais por áreas e temas, como Matemática, Geografia, Educação Artística e atividades gerais do ginásio, permitindo compreender como os recursos didáticos eram utilizados no cotidiano escolar. Assim, o produto educacional não se limita à exposição de acervos, mas contribui para valorizar a história da instituição, fortalecer a identidade escolar e incentivar novas investigações sobre memória e patrimônio educativo (Marques, 2016).

Na pesquisa de Santos (2025), intitulada *Patrimônio educativo nas aulas de História do Ensino Médio: um percurso pela história e pelo patrimônio do Grupo Escolar Dr. Manoel Luiz (Aracaju/SE) - 1924-1927*, foi desenvolvido um website construído com a participação dos estudantes do Ensino Médio. Além de disponibilizar documentos e fotografias, o produto promove práticas pedagógicas que articulam memória, patrimônio educativo e ensino de História, fortalecendo o protagonismo estudantil. Esse propósito de integração entre memória e ensino também fundamenta a pesquisa de Cruz (2021) sobre o *Ginásio de Bom Jardim (1958-1967)*. Motivado pela constatação de que o corpo discente desconhecia a trajetória da própria instituição, o autor desenvolveu um centro de memória físico, instalado em uma sala cedida pela direção. O espaço funciona como um museu escolar dinâmico, reunindo documentos, fotografias e relatos orais que servem de base para palestras e análises históricas, contando com a participação ativa da comunidade local, que alimenta o acervo constantemente com novas doações.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Dando continuidade ao mapeamento de recursos digitais, destaca-se a construção do *Centro de Memória Virtual da Escola Municipal Professora Véra Cecilia Lamim (1968-2020)*. Este site, vinculado ao Laboratório de Aplicações Pedagógicas Interdisciplinares (@Lápis), organiza e disponibiliza fontes históricas desde a fundação da escola até sua municipalização. Estruturado em abas temáticas que abrangem desde acervos documentais e fotográficos até sugestões de práticas interdisciplinares, o portal torna-se um suporte essencial para os anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo que professores e alunos explorem a história local por meio de conceitos acessíveis e depoimentos de antigos membros da instituição.

Nesse contexto de valorização institucional, Pinheiro (2021) reforça a urgência de fortalecer políticas públicas voltadas à preservação das memórias escolares. Para o autor, tal esforço é indispensável para validar as trajetórias e narrativas que dão identidade à comunidade escolar. Corroborando essa visão, a pesquisa sobre o *Colégio Estadual Quintino Bocaiuva, em Ubiratã (PR)*, culminou na criação do repositório virtual "Centro Memorial e História Pública". A plataforma não apenas disponibiliza documentos digitalizados e registros orais, mas também inova ao integrar formulários que permitem o envio de novos materiais pelo público externo.

Pela utilização de ferramentas acessíveis e replicáveis, esse produto educacional serve como um protótipo metodológico para futuros investigadores da área. Como bem sintetiza Cruz (2023, p. 62), a organização de acervos sobre a memória escolar representa uma contribuição de elevado valor científico e cultural para a história da educação e a história social, propondo, em última análise, um novo e necessário olhar sobre os arquivos escolares. Em conjunto, os trabalhos demonstram que os produtos educacionais constituem importantes estratégias para preservar, organizar e socializar a memória escolar, favorecendo o acesso aos acervos históricos, fortalecendo a identidade institucional e ampliando as possibilidades de utilização pedagógica do patrimônio educativo. Entretanto, observa-se que ainda são escassas as iniciativas voltadas especificamente à Educação Infantil, evidenciando uma lacuna em relação às experiências, vivências e patrimônios construídos no contexto da infância, o que justifica e reforça a pertinência de pesquisas a esse respeito.

Outro aspecto observado é que o patrimônio escolar aparece frequentemente como apoio ao ensino de História ou à educação patrimonial, mas nem sempre é compreendido como parte da identidade institucional e da trajetória histórica das escolas. Assim, torna-se importante ampliar as discussões sobre a preservação da memória escolar, considerando não apenas os documentos e objetos, mas também as práticas, experiências e histórias que constituem o cotidiano das instituições educativas.

Nesse sentido, a pesquisa de mestrado em andamento busca contribuir para esse campo ao direcionar o olhar para a preservação da memória escolar na Educação Infantil, destacando sua relevância histórica, institucional e formativa. A proposta pretende fortalecer



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

a valorização das memórias construídas nesse espaço educativo, reconhecendo a Educação Infantil como parte importante da história da educação e do patrimônio escolar.

Considerações finais

A pesquisa realizada por meio do levantamento do estado do conhecimento, com buscas sistemáticas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, evidenciou um crescente interesse pelas investigações sobre memória e patrimônio escolar. A análise dos estudos permitiu identificar duas categorias analíticas predominantes: (1) memória, patrimônio e história das instituições escolares e (2) produtos educacionais como estratégia de preservação e divulgação da memória escolar. Essas categorias demonstram que as pesquisas têm buscado compreender a trajetória histórica das instituições de ensino e desenvolver recursos capazes de preservar, organizar e socializar seus acervos e memórias.

Entretanto, embora os estudos revelem importantes contribuições para o campo da História da Educação, verificou-se que dos trabalhos analisados neste texto suas investigações estão concentradas em instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio ou utilizam o patrimônio escolar como eixo articulador de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História local. Assim, apesar dos avanços alcançados, permanece uma lacuna no que diz respeito à Educação Infantil como objeto de memória, patrimônio e preservação, evidenciando a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas a esse segmento.

Conclui-se, portanto, que preservar a memória escolar é também investir no futuro e, sendo assim, ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da história das instituições escolares e do patrimônio educativo, a pesquisa em andamento que deu origem a este texto busca contribuir para ampliar as discussões sobre a preservação de suas memórias, valorizando os sujeitos, as práticas e as experiências que constituem esse espaço educativo. Além disso, reforça a importância do desenvolvimento de produtos educacionais como estratégias de preservação, divulgação e democratização do patrimônio escolar, fortalecendo a identidade institucional, subsidiando políticas públicas de preservação cultural e contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

CRUZ, Márcio Alexandre da. *Ensino secundário em Pernambuco: fundação e cultura escolar do Ginásio de Bom Jardim (1958-1967)*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2021.

CRUZ, Regiane Aparecida da. *Arquivos, memória escolar e história pública: memorial do Colégio Estadual Quintino Bocaiuva de Uiratã-Paraná*. 2023. Dissertação (Mestrado em História Pública) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARQUES, Mirian Ramos. *Cultura material escolar, patrimônio e tecnologias: os objetos de ensino do Ginásio São José da Lapa – Paraná*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

PINHEIRO, Meline Lopes. *Construção do Centro de Memória Virtual da Escola Municipal Professora Véra Cecília Lamim (1968-2020)*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Jacarezinho, 2021.

SANTOS, Virna Fabíola Ferreira. *Patrimônio educativo nas aulas de História do Ensino Médio: um percurso pela história e pelo patrimônio do Grupo Escolar Dr. Manoel Luiz (Aracaju/SE) – 1924-1927*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, 1993. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 10 jun. 2026.

VEIGA, Cynthia G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. *A cultura escolar como categoria de análise*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, 2006.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SABOR INDÓCIL DA LEITURA: AVALIAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E ASTÚCIAS DA INFÂNCIA

Lívia Vasconcelos Melo - (Mestranda PPGED/FACED/UFU) –
livia.melo@ufu.br

Rafael Martins Mendes - (PPGED/FACED/IQUFU/UFU) –
rafael.mendes@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil - ST2

Resumo

O presente trabalho discute a dualidade da literatura infantil no cotidiano escolar, relacionando a democratização do acesso ao livro e o engessamento da leitura através de instrumentos avaliativos que ignoram as subjetividades das crianças. A análise observa como a cultura escolar, dentro da lógica capitalista e de controle social, transforma o prazer da leitura em uma obrigação, impondo a fôrma de um leitor idealizado. Fundamentado em autores da área da cultura escolar, história cultural e da avaliação, o texto elenca como problema a maneira que a avaliação tradicional pode ser um mecanismo de exclusão e padronização. Todavia, é proposto uma perspectiva avaliativa que valoriza a escuta sensível e as expressões únicas de cada criança, por meio da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann. Ademais, as “táticas” de Michel de Certeau e o “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg, revelam a criação de atos de resistência e uma apropriação imaginativa, sublinhando que não existe uma passividade da infância frente as estratégias institucionais. Em suma, ainda que a escola tente engessar a leitura, se defende que o ato de ler na infância é “indócil”, ou seja, a liberdade interpretativa das crianças desnaturaliza os dispositivos de controle da cultura escolar, resgatando o sabor, encantamento e o prazer da experiência literária.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Avaliação; Resistência.

Introdução

A inserção do livro infantil no cotidiano da sala de aula emerge uma dualidade de função, ao mesmo tempo em que o espaço escolar democratiza o acesso ao impresso, ele engessa a experiência da leitura, ou seja, as páginas perdem a beleza do ócio e passam a responder a engrenagem e ao tempo escolar. Na grande maioria das vezes, não há um acolhimento e apreciação do prazer, encantamento e da diversidade de sentidos gerados pela narrativa nas crianças, dando espaço para que a cultura escolar, na sociedade capitalista a qual fazemos parte, possa impor a realização da avaliação pelo uso de instrumentos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

avaliativos, tais como as fichas de leitura e relatórios que buscam quantificar algo imensurável. Aqui também queremos apontar o sentido da avaliação, não apenas pelos seus meios de registros, mas o seu papel no contexto escolar e, por sua vez, em nossa sociedade.

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola. A escola, encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual (Freitas, 2011, p. 17-18).

Se percebe, então, um conflito oculto entre a exigência escolar por respostas similares e o direito da infância de ler e ressignificar o mundo a partir de suas próprias experiências. Essa dualidade que se agarra ao livro no contexto escolar não é uma rota contemporânea, mas uma construção histórica, que objetiva a colonização do imaginário infantil. Historicamente, a infância foi entendida como um território de falta, um ser que precisava ser sempre preenchido ou corrigido. Quando a literatura infantil se estabelece como gênero, o contexto desse conflito já havia se formado, dispondo, de um lado, o brincar com as palavras e, de outro, a obrigação de uma prática pedagógica que se utilize da história para projetar normas e condutas. A avaliação surge, desse modo, como uma das alavancas desse projeto, oferecendo o encantamento da literatura, para, logo em seguida, exigir uma reciprocidade de comportamento em alguma prova.

A conversão do prazer da leitura em uma obrigação e, consequentemente, em uma avaliação, acompanha mudanças de mentalidade da sociedade ao longo do tempo. Como explica Sandra Pesavento (2005, p. 39), as representações são “expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos” e “formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas”, dessa forma, os discursos institucionais se conectam com as sensibilidades e as representações coletivas de uma época, atribuindo sentidos que são partilhados socialmente. Cabe dizer, talvez, que tal notação é uma forma de moldar o que Lynn Hunt (1995) chama de imaginação histórica, pois, sabendo que a literatura possui a capacidade de forjar e incitar novos pensamentos, bem como, a empatia na infância, a engrenagem escolar se utiliza da nota e da prova para delimitar as fronteiras do que pode e do que deve ser assimilado pelos pequenos leitores.

É necessário destacar que a própria Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) indica em seu art. 31 que na educação infantil, a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Desta forma, o processo avaliativo, nesta



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

modalidade de ensino, não contempla fatores tais como a aprovação e a reprovação, Both (2017). Se esperaria que, a função da avaliação fosse apontar para o estudante novos caminhos; auxiliar melhor a turma naquilo em que pretende compreender e em suas escolhas mediante as inúmeras possibilidades de fontes de informações existentes na atualidade, escolhendo com clareza, coerência a favor das aprendizagens.

Nesse contexto, este ensaio rejeita a atuação da avaliação da prática literária infantil como um dispositivo de controle da cultura escolar, padronizando a subjetividade. E assume a defesa de que o ato de ler na infância é indócil, ultrapassando os limites impostos pelas práticas avaliativas, visto que há táticas de apropriação e liberdade interpretativa na infância, ou seja, a recepção infantil pode subverter o esperado, transformando o erro avaliativo em um espaço de manifestação de sua própria cultura e vivência. Corroboramos ainda com Fernandes (2014, p. 164) que para garantir a efetiva participação das crianças “(...) nos processos decisórios, no sentido de, em vez de falar *sobre* eles, possamos compartilhar e mediar, *com* eles, as discussões sobre avaliação”. Em vista disso, o presente trabalho, que está no contexto de uma dissertação de mestrado em fase de desenvolvimento, buscará analisar e desnaturalizar a perspectiva de padronização da avaliação tradicional na literatura, evidenciando a resistência das crianças frente a ela.

Desenvolvimento

Para compreender onde o conflito se aloja, é necessário um olhar atento ao chão da escola através do conceito de cultura escolar, proposto por Dominique Julia, no qual a escola não é um espaço neutro, mas sim regida por “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p.10), assim, ela possui uma configuração própria, que transmite saberes e molda condutas. Quando a literatura adentra o espaço institucional ela é engolida por essa engrenagem, o livro ganha uma roupagem de utilidade, ganha prazo de devolução, vira tarefa de casa e se fragmenta para caber no conteúdo ou tempo da aula. Na perspectiva de Julia (2001), notamos que a escola transforma o livro em um objeto de avaliação, o colocando sobre a carteira enfileirada e o retirando do tapete colorido da contação de histórias.

Essa fôrma, disposta pelo ambiente escolar, que remodela o livro e influencia o comportamento dos alunos não surgiu por acaso, possui uma ancestralidade histórica. Como sublinhado por André Paulilo (2019, p. 23), a estruturação da escola não foi somente funcional, pois “tratou-se de um arranjo institucional que moldou práticas, legitimou competências e metodologias de ensino”, o hábito de examinar e dar notas corresponde a políticas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

educacionais que foram gradualmente impostas pelo Estado ao longo dos anos. Freitas (2003), ao relatar a função da escola em nossa sociedade, complementa:

O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função (Freitas, 2003, p. 14).

O conflito posto a partir do entendimento do espaço escolar e a sua relação com a literatura, emerge a partir do momento em que a escola acaba por expor um “leitor idealizado”, uma criança que lê e responde exatamente o que a instituição espera. Ao seguir tal exemplo, a história da cultura escrita escolar finge não ver as realidades das desigualdades e ignora as bagagens e experiências carregadas pelas crianças. Para Freitas (2003, p. 18) estamos em uma sociedade organizada pela competição e assim “(...) os mais aptos adquiriram mais e os menos aptos, menos. Nem todos se esforçam da mesma maneira. Aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio: aos menos esforçados, níveis mais baixos”

Ao fixar o leitor padronizado e ideal a cultura escolar suprime as bagagens e vivências das crianças. Em outras palavras, ao idealizarmos o leitor, ocorre o perigo da suposição, isto é, supõe-se que há uma homogeneidade, onde todos possuem um ambiente silencioso ou um repertório familiar que favoreça o letramento. E, é nesta conjuntura que, se abre espaço para transformar a diferença em déficit, deixando de lado a realidade daqueles que, por exemplo, precisam trabalhar no contraturno ou que possuem narrativas familiares majoritariamente orais, surge, portanto, o embate com uma avaliação que não corresponde com suas leituras de mundo. Erguendo esse leitor perfeito, se ergue também a cobrança padronizada de indivíduos plurais e desiguais, o que nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos próprios liberais “ensino de qualidade para todos” (Freitas, 2003, p. 19).

Nesse processo, o momento mais crítico é alcançado quando as notas são lançadas, é nesse instante que se encarna o que Dussel identifica na própria arquitetura e rotina das salas de aula, a fabricação da norma e da exclusão. Essa ideia de segregação entre o padrão esperado e o “desviante” remonta à formação do imaginário moderno sobre a infância, onde instrumentos de inclusão e exclusão foram essenciais para moldar fundamentos pedagógicos, como explicado pela autora:

Szir identificou dois tipos principais de imagens de crianças: imagens ‘escolarizadas’ de crianças, relacionadas a discursos oficiais do Estado sobre educação, valores hierárquicos e bom comportamento; e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

imagens ‘consumistas’ de crianças, inclinadas para o humor, brincadeira e tempo livre. [...] Elas também promoveram uma imagem hegemônica de uma criança branca europeizada (*el niño*) contida entre a escola e a família, oposta à noção legal do menor (*el menor*), que moldava as vidas de crianças não escolarizadas, trabalhadoras ou institucionalizadas (Dussel, 2022, p. 124).

Embora a análise de Dussel seja sobre um corpus documental específico, se debruçando sobre fotografias de uma imprensa, suas contribuições teóricas fornecem um caminho elementar para uma abordagem crítica moderna. Tal citação ilumina ainda mais a segregação apresentada, a margem histórica entre o *niño* (sujeito ideal e de família burguesa) e o menor (sujeito marginalizado), acorrenta contornos sutis, mas violentos, no método avaliativo. Quando a avaliação tradicional é imposta, se estrutura, na sala de aula, um ordenamento social, ela não se preocupa apenas se o aluno leu, ela foca em uma linha divisória que separa quem gabaritou o que foi proposto e quem falhou em reproduzir algo criado pelos adultos. Nessa linha, as notas definem quem ganha o selo de pertencimento e quem é empurrado para as margens da incompreensão. Mais uma vez, Freitas indica que:

O objetivo dessa breve discussão foi exemplificar com um fator (o nível socioeconômico) as intensas trocas que existem entre a instituição escolar e a sociedade que a cerca. Isso significa que não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição de hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência. Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. Como podem todos aprender tudo? As aptidões, dirão, não se distribuem igualmente para todos – há os mais aptos e os menos aptos. (Freitas, 2003, p. 18).

Em meio a esse contexto de segregação é que surge a ideia defendida por Jussara Hoffmann (2024), denunciando o caráter sentencioso e punitivo que a avaliação tradicional assumiu na nossa cultura. No universo da literatura infantil, tal prática transforma o livro, que deveria ser uma ponte de conversa e descoberta, em uma armadilha burocrática. Em vez de ofertar uma escuta e olhar atentos as crianças, a escola usa os diversos instrumentos avaliativos para ditar um veredito, ignorando, assim, que avaliar deveria ser uma ação de acolhimento e provação, e não uma barreira intransponível no diálogo.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

[...] a avaliação mediadora é um processo espontâneo sem ser espontaneísta. Ou seja, é espontâneo na medida em que se admira cada criança em suas manifestações diversas e singulares do dia a dia. Não um processo espontaneísta, uma vez que essa admiração e respeito se fundamentam em premissas teóricas consistentes sobre a construção do conhecimento e na definição de objetivos significativos que embasem a observação, a reflexão e a ação pedagógica. “Ver a criança como ela é” significa buscar entender seu pensamento e suas ações. Tal como Piaget propunha aos pesquisadores, não se deve seguir um roteiro de perguntas prontas, mas, tendo clareza do que se está a observar, ajustar os desafios às hipóteses e aos resultados que cada criança, gradativamente, apresenta, acompanhando a lógica de seu pensamento (Hoffmann, 2024, p. 45-46).

Com a ideia de romper com esse tribunal, Hoffmann, através da avaliação mediadora, propõe a redefinição do erro, o enxergando e interpretando como um caminho para compreender o pensamento e sentido apresentado pela criança. Na perspectiva da mediação, a avaliação da literatura infantil objetiva converter a avaliação tradicional em uma escuta sensível e significativa, de modo a valorizar a singularidade na diversidade de expressões.

A partir do exposto, há um abismo entre o livro que a escola prescreve e a história que a criança vivência, revelado pela necessidade de rompimento dessa fôrma que é imposta. Rubem Alves (1995), com sua ironia terna, traz que a escola sofre de uma incapacidade crônica de saborear, ela pega a literatura, que deveria ser um exercício de “culinária”, um prato repleto de sabores, prazeres e afetos, e a transforma em um exercício químico, frio e fragmentada para fins de teste. E é aqui que podemos notar a dualidade proposta por Chartier, onde se estabelece uma “representação” imposta pela instituição e uma reação das crianças por meio de uma “apropriação” singular. Portanto, de acordo com Chartier (2011, p.78), deve-se “dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não a anular no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”, nessa perspectiva, o pequeno leitor devora o livro a seu próprio estilo, trombando com o prazer pela leitura justamente onde a pedagogia do controle não se estabelece.

Essa inserção da literatura em uma prática fria, criticada por Rubem Alves, assume faces literais ao se observar os impactos da reforma empresarial da educação nas subjetividades infantis. Ao abrir espaço para a lógica neoliberal da competição, as políticas educacionais imprimem no espaço escolar um endurecimento da disciplina escolar, além da avaliação tradicional sustentada pela engrenagem mercadológica. Como defendido por



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Freitas (2018), esse contexto desencadeia uma disputa pelo controle dos corpos e das mentes, na qual a criatividade deixa de ser uma característica da infância e se torna um inconveniente.

Esse embate ganha contornos políticos, as astúcias cotidianas descritas por Michel de Certeau e os mecanismos de avaliação da cultura se configuram como estratégias, mas a infância não se subordina facilmente. Através do que Certeau chama de “táticas”, os pequenos leitores inventam uma forma de resistência, alguns alunos possuem respostas autênticas, se apaixonam pelo vilão ao invés do herói ou simplesmente inventam um final mais legal ou bonito para a história. Eles vão habitando o espaço escolar do seu próprio jeito também, corrompendo as normas com suas imaginações. Sobre essa capacidade de subversão dos “fracos”, se sublinha que:

Para Certeau, a cultura popular se revelava na maneira de utilizar os sistemas impostos, constituindo-se como recusa ‘à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas’. Eram as ‘mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro’, os fazeres com os bens culturais distribuídos, os estratagemas de uma luta travada pelos dominados contra os dominadores (CERTEAU, 1994, p. 79). [...] Se aos fracos era impossível criar uma base cultural permanente, o recurso à bricolagem permitia que subvertessem os dispositivos inscritos nos objetos. [...] Dos arqueólogos do poder recordava ‘a irredutível reserva de estratagemas (liberdade?) dos homens, mesmo dos mais disciplinados, a inventar aplicando, nas regras que normalizam as condutas, golpes não previstos que deslocam ou anulam os efeitos (Certeau, 1994, p. 79 apud Vidal, 2017, p. 282-283).

A análise das bricolagens e das táticas cotidianas, como apresentada por Vidal sobre a crença de Certeau, assume uma materialidade ao se atentar as resistências das crianças as maneiras de avaliação dos livros. O aluno indócil, busca meios de subversão que anulam o engessamento da cultura escolar, transformando em jogo, aquilo que seria seu dever.

No cotidiano, essa multiplicidade interpretativa revela que a avaliação não é uma zona isolada, mas sim uma zona de fronteira cultural, como destacado por Peter Burke, onde a escola tenta erguer barreiras para salvaguardar a “cultura legítima”, de modo que cada criança não ultrapasse os limites estabelecidos. Burke complementa que “a abordagem historiográfica recomendada é aquela que se dirige não para a polarização e divisão entre circuitos culturais, mas sim para as formas de interação entre as ‘culturas do povo’ oriundas de ambientes sociais diversos e a ‘alta cultura’ que podia ser aprendida na corte e instituições de ensino” (Burke, 1989, p. 17 apud Barros, 2011, p. 34).

O mundo infantil é inundado popularmente por heróis de filmes e desenhos animados, vivências e culturas individuais, e quando há a junção do meio clássico literário e a bagagem de cada estudante de cada época, há também, uma redefinição de sentidos para o livro, o que sublinha que a cultura é viva e a imaginação infantil pode ir além do saber escolar



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Carlo Ginzburg traz o conceito de paradigma indiciário, através do qual se mostra necessário que o historiador da cultura possa, ao longo do contexto histórico, buscar o invisível, aprendendo a ler os indícios marginais, aqueles erros considerados inapropriados ou as tentativas de apagar um pensamento autêntico e alternativo. Esses indícios, comumente rejeitados pelas normativas pedagógicas, são a prova de que, ainda que pressionada pela forma tradicional avaliativa, a liberdade da infância conseguiu um espaço de respiro. Em vista disso, Aguiar, Leonardi e Peres (2021, p.14) observam que:

Ginzburg recomenda “Escovar a história a contrapelo”, numa bela referência a Walter Benjamin, e “Aprender a ler os testemunhos às avessas, contra os testemunhos de quem os produziu” (GINZBURG, 2002, p. 43; GINZBURG, 2001, p. 217; GINZBURG, 2007b, p. 11). Às pesquisas que buscam compreender períodos, fatos, personagens marcados pela escassez de documentos ou por fontes “duplamente indiretas”, Ginzburg propõe um método indiciário, isto é: “Método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 145 e 149). Com ele, torna-se possível recuperar as vozes perdidas, distorcidas ou sufocadas do passado.

Interpretar as pegadas escolares por meio do paradigma indiciário de Ginzburg é um passo de justiça pedagógica e histórica, obrigando o educador a redirecionar seu olhar, buscando, agora, o invisível. Abraçar tal método, significa se vestir de um detetive de sensibilidades e procurar pelos vestígios da subjetividade da infância que foram sufocados pelas estatísticas de desempenho.

Já Olsen, lembra que os objetos, especificamente da cultura escolar, são capazes de reter uma memória das relações humanas, os cadernos de folhas já amareladas, os livros de leitura com marcações e rabiscos, tais “cicatrizes” funcionam como arquivos do cotidiano. E a partir desses arquivos que seremos capazes de encontrar os indícios e perceber que a resistência de cada criança não era apenas uma ideia abstrata que se manteve guardada a favor do sistema, mas algo gravado e forjado cotidianamente, pois, como acredita a autora, “as crianças foram moldadas por essa inter-relação, ao mesmo tempo em que contribuíram para moldá-la” (Olsen, 2020, p.68-69).

Em suma, desnaturalizar a avaliação da literatura infantil à luz da história cultural e da cultura escolar permite compreender uma trajetória em que não se deve apenas constatar o peso da opressão do sistema escolar, mas também reconhecer a dignidade das respostas criativas e significativas de cada criança. Ainda que a fôrma institucional insista em engessar o sentido da leitura em métodos avaliativos frios e desprazerosos, o ato de ler, as astúcias dos pequenos e força que carregam em suas imaginações desvelam que a literatura sempre pode



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

encontrar uma forma de se esquivar do gabarito. O combate dessa “forma escolar”, via resistência, é um processo possível conforme Freitas (2003), o que representa um caminho para organizar o trabalho pedagógico nesta sociedade ainda tão excludente. Afinal, onde a cultura escolar insiste em plantar uma gaiola reguladora, a infância descobre um jeito de criar e inventar o próprio voo.

Referências

- AGUIAR, Thiago Borges de; LEONARDI, Paula; PERES, Fernando Antonio. Ginzburg na oficina do historiador da educação: algumas considerações metodológicas. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. Contínua, p. e029, 2021. DOI: 10.14393/che-v20-2021 29.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARROS, J. D. Peter Burke: trajetória de um historiador. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 31-39, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/958>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 77-105.
- DUSSEL, Inés. As imagens podem ter a última palavra? Imagens e narrativas de crianças brincando na Argentina do final do século XIX. In: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DUSSEL, Inés; PAULILO, André Luiz (Org.). **Práticas culturais, práticas escolares**: miradas históricas e novas problematizações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 116-144. Disponível em: <https://www.finoeditora.com.br/e-book-praticas-culturais-praticas-escolares-miradas-historicas-e-novas-problematizacoes>
- FERNANDES, Claudia de O. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2024. 151 p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

HUNT, L. Apresentação: História, Cultura e Texto. In: _____. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 1-29.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, p. 09-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>

OLSEN, Stephanie. Crianças, infância e formação emocional. In: ROCHA, H. H. P.; TORO BLANCO, P. (Org.). **Infância, juventude e emoções na história da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, p. 61-84. Disponível em: <https://www.finotracoeditora.com.br/infancia-juventude-e-emocoes-na-historia-da-educacao->

PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e065, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46818>

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, D. G.; FREITAS, A. G. B. O Historiador como um tradutor cultural do passado: Peter Burke e a história da educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Pensadores sociais e a história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 217-240. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179130>



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS TÍPICAS E ATÍPICAS: A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO DIREITO EDUCACIONAL

Sandra Feitosa Cardoso – UFCAT – sandrafeitosa44@hotmail.com Thaís Coutinho de Souza Silva – UFCAT – thais.silva@ufcat.edu.br

Simpósio Temático 2: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil **Resumo**

A música constitui uma linguagem artística, cultural e social fundamental ao desenvolvimento humano e, portanto, sua presença na escola deve ser compreendida como um direito educacional, e não como uma atividade acessória ou meramente recreativa. Este estudo tem origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia e tem como objetivo discutir a importância da educação musical no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem de crianças típicas e atípicas, defendendo a música como componente essencial de uma educação integral e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sobre educação musical, desenvolvimento infantil, Teoria Histórico-Cultural, inclusão educacional, consciência fonológica e Desenho Universal para a Aprendizagem. A análise evidencia que a educação musical pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da consciência fonológica, da atenção, da memória, da coordenação motora, da percepção auditiva, da autorregulação, da interação social e da expressão emocional. Para crianças com necessidades específicas, incluindo aquelas com transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia e altas habilidades/superdotação e outras condições do neurodesenvolvimento, a música pode constituir uma importante forma de mediação pedagógica. Conclui-se que garantir o acesso à educação musical significa assegurar às crianças oportunidades de desenvolvimento cultural, cognitivo, motor, afetivo e social, fortalecendo o princípio da equidade.

Palavras-chave: Educação musical; Educação infantil; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Entre as diferentes formas de manifestação cultural presentes na sociedade, a música ocupa lugar de destaque. Desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem contato com sons, ritmos, melodias, vocalizações e movimentos corporais. A musicalidade está presente nas interações familiares, nas brincadeiras, nas cantigas, nos jogos e nas experiências sociais. Dessa forma, a música constitui uma das primeiras formas de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

comunicação e expressão humana, participando de diferentes dimensões do desenvolvimento infantil (Ilari, Monteiro, 2012; Godoi, 2011; Hummes, 2014; Silva, 2023).

A defesa da educação musical como direito educacional pode ser considerada ainda mais relevante quando se considera a diversidade das crianças presentes na escola. De acordo com o decreto nº 12.686/2025, que reafirma a transversalidade da educação especial ao estabelecer que essa modalidade deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tal princípio evidencia que a inclusão educacional demanda articulação entre práticas pedagógicas, serviços de apoio, acessibilidade e medidas individualizadas para garantir o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Brasil, 2025).

Nesse sentido, a educação musical assume significativa relevância nas escolas públicas, uma vez que, ao integrar diferentes práticas pedagógicas e experiências sensoriais, expressivas e coletivas, pode contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Isso porque, no contexto da educação especial, a música constitui uma importante possibilidade de comunicação e expressão.

Por meio de experiências musicais, é possível favorecer a manifestação de sentimentos, pensamentos e percepções, além de promover a interação com o meio. Ademais, elementos como o ritmo e a melodia podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem falada, estimulando a consciência fonológica e a ampliação do repertório vocabular (Silva, 2023).

Portanto, este estudo tem origem no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia e tem como objetivo discutir a importância da música na escola para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem de crianças típicas e atípicas, defendendo a educação musical como direito educacional e como elemento indispensável à construção de uma escola inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A inserção da educação musical no ambiente escolar integra o direito de acesso à cultura, e às diferentes formas de produção humana. Conforme Oliveira (2025), o direito à música envolve o acesso democrático à educação, à participação cultural e à expressão musical, independentemente de classe social, etnia ou condição econômica.

Apesar dessa importância, a presença da música na escola brasileira historicamente foi marcada por descontinuidades, ausência de políticas efetivas e diferentes interpretações sobre seu lugar no currículo. Entre os anos de 2006 e 2008, educadores, músicos, pesquisadores e instituições vinculadas à educação mobilizaram-se em defesa da presença da música na escola. Esse movimento ganhou força com a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, que resultou em uma manifestação apoiada por diferentes setores da sociedade civil (Figueredo, 2010; Penna, 2010; Queiroz, 2013; Radicetti, 2013).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Esse processo contribuiu para a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que representou um avanço ao reconhecer a música como conteúdo obrigatório da Educação Básica. A legislação reafirmou a importância da educação musical para a formação cultural dos estudantes e para a democratização do acesso à educação musical no espaço escolar (Figueredo, 2010).

Entretanto, a presença da música na escola ainda não se efetiva de maneira uniforme e consistente, permanecendo desafios relacionados à formação docente, à organização curricular e à compreensão da música como conhecimento e direito educacional. O que se observa é a ausência e a fragilidade da educação musical nas escolas brasileiras. De acordo com Gainza (2011), há um retrocesso imbricado em ideologias, que tem impedido o florescimento criativo da Educação Musical.

Conforme Eugênio, Escalda e Lemos (2012) a prática musical também pode favorecer o desenvolvimento de processos cognitivos diretamente relacionados à linguagem, entre eles a memória de trabalho, a atenção seletiva e a capacidade de organizar e processar informações em sequência. Essas habilidades desempenham papel importante na compreensão da linguagem oral e no desenvolvimento de leitura, escrita, vocabulário.

Estudos analisados pelos autores indicam, ainda, que pessoas com experiência em atividades musicais podem apresentar resultados observáveis, sendo igualmente identificado em pesquisas que utilizam medidas eletrofisiológicas, as quais apontam para maior eficiência no processamento neural de estímulos auditivos entre indivíduos com experiência musical, quando comparados àqueles sem essa experiência (Eugênio; Escalda; Lemos, 2012). Desse modo, a música pode assumir uma importante função mediadora no processo de aprendizagem, desde que sua inserção no contexto escolar seja orientada por planejamento, sistematização e intencionalidade pedagógica.

Essa perspectiva relaciona-se às reflexões de Pasqualini e Martins (2020), que destacam a importância de reconhecer as concepções e ideologias presentes nos currículos escolares, considerando que uma prática pedagógica não diretiva, desprovida de planejamento e de objetivos formativos claros, pode limitar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. No caso da educação musical, portanto, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam organizadas de maneira consciente e intencional, de modo que contribuam efetivamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos educandos.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento infantil ocorre por meio da participação da criança em atividades sociais e culturais. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido como resultado exclusivamente de processos biológicos, uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

vez que a apropriação da cultura e a mediação social desempenham papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores (Silva, 2023; Oliveira, 2019).

Nesse sentido, a música não deve ser compreendida apenas como atividade artística, mas como uma prática cultural capaz de articular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A experiência musical é, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Lucena, Corrêa e Cera (2023) destacam que música e a fala são rítmicas e envolvem o processamento de sequências sonoras complexas. O processamento auditivo temporal está relacionado aos aspectos perceptuais e motores do processamento do ritmo e apresenta relação com a consciência fonológica e a alfabetização. A consciência fonológica é fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Atividades que envolvem rimas, repetição, segmentação de palavras, identificação de sons e exploração de ritmos podem contribuir para que a criança desenvolva maior atenção às características sonoras da linguagem.

A música favorece a ampliação do vocabulário e da comunicação. Ao cantar, ouvir e participar de atividades musicais, a criança entra em contato com diferentes palavras e estruturas linguísticas. A repetição presente em muitas canções possibilita que novos termos sejam incorporados de maneira significativa.

A utilização intencional da música pelo professor pode criar ambientes de aprendizagem participativos e colaborativos. A criança é incentivada a interagir, comunicar-se, expressar-se e atribuir significados, favorecendo a reflexão, a criatividade e a interação social, contribuindo para formação integral do ser humano (Brito, 2001).

Monteiro (2011) aponta a relação entre a audição, a experiência musical e processos fundamentais do desenvolvimento infantil. A integração entre aspectos audiomusicais e verbais pode contribuir para o desenvolvimento da escuta, da comunicação e da expressão.

O ritmo, por sua vez, relaciona-se à organização dos movimentos e às dimensões fisiológica, afetiva, emocional e mental. Cunha e Sposito (2013) destacam que a experiência rítmica favorece a coordenação e a integração entre corpo e mente. Dançar, acompanhar pulsos, reproduzir padrões rítmicos e movimentar-se de acordo com diferentes estímulos sonoros são experiências que exigem atenção, planejamento e organização da ação. Essa diversidade de formas de participação é fundamental para uma educação inclusiva.

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma abordagem voltada à redução de barreiras no processo educativo. Sua proposta parte do reconhecimento de que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender e de demonstrar seus conhecimentos. Sebastián (2020) destaca a importância da flexibilidade e da variabilidade no processo educativo, permitindo que os estudantes acessem, organizem, analisem e demonstrem sua compreensão de diferentes maneiras. Essa diversidade de possibilidades permite que a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência seja acessível. Por meio dela, o professor pode oferecer diferentes formas de representação, expressão e engajamento (Santos, 2025).

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), a música pode constituir um meio significativo de expressão, comunicação e interação. Jaschke e Scherder (2018) destacam que muitos indivíduos com TEA apresentam habilidades musicais desenvolvidas e que a música pode oferecer possibilidades importantes de comunicação. Atividades musicais estruturadas também podem contribuir para a previsibilidade e a organização emocional do educando com TEA.

No Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), atividades musicais podem favorecer a atenção, a organização e o engajamento. Estudos citados por Muszkat e Carrer (2024) indicam que a participação em atividades musicais pode estar relacionada a melhorias no comportamento e na atenção de estudantes com TDAH.

Além disso, a Lei nº 15.436/2026 destaca a importância da inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, reconhecendo características como elevada capacidade de aprendizagem, intensa curiosidade e profundo envolvimento com temas de interesse, respeitando também as necessidades daqueles que apresentam dupla excepcionalidade (Brasil, 2026). Nesse contexto, a educação musical pode contribuir para o processo de desenvolvimento integral desses estudantes, uma vez que possibilita experiências de criação, exploração sonora, percepção, expressão e resolução criativa de problemas.

Conforme destaca Virgolim (2018), as altas habilidades/superdotação devem ser compreendidas a partir de uma perspectiva multidimensional, que reconheça a diversidade de capacidades, interesses e formas de manifestação da inteligência e da criatividade. A música pode desempenhar papel relevante no trabalho pedagógico com crianças que apresentam diferentes condições do neurodesenvolvimento. As evidências acima apresentadas, reforçam que a educação musical na escola regular contribui para uma educação democrática, inclusiva e culturalmente significativa.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória de acordo com Minayo, (1992). A investigação foi desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas, documentos legais e estudos relacionados à educação musical, ao desenvolvimento infantil, à inclusão escolar e às condições do neurodesenvolvimento, no contexto da Educação Infantil.

O levantamento teórico considerou contribuições de autores que discutem a música como linguagem, prática cultural, recurso pedagógico e mediadora do desenvolvimento humano. Também foram considerados estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, à



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Zona de Desenvolvimento Proximal, ao Desenho Universal para a Aprendizagem e numa perspectiva multidisciplinar, estudos baseados em musicoterapia, fonoaudiologia, e relações entre música, linguagem, consciência fonológica, ritmo, movimento e aprendizagem.

Resultados e Discussão

A análise realizada permite afirmar que a educação musical deve ser defendida e cada vez mais acessível ainda na Educação Infantil. A música faz parte da história e constitui uma forma de expressão presente em diferentes culturas. Privar as crianças do acesso à educação musical significa limitar seu acesso a uma dimensão importante da cultura e de suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, consideramos que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais e das experiências culturais, sendo fundamental que a escola ofereça condições para que as crianças se apropriem das diferentes formas de conhecimento e expressão produzidas socialmente.

Defender a música como direito educacional significa, portanto, reconhecer que toda criança tem direito a educação musical de qualidade, independentemente de sua condição econômica, deficiência, diagnóstico ou forma de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário investir na formação dos professores, na presença de profissionais qualificados, na organização curricular e na construção de políticas públicas que assegurem a efetivação da educação musical.

Considerações finais

A educação musical desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil e nos processos de aprendizagem. Sua presença na escola possibilita experiências que envolvem linguagem, cognição, movimento, percepção, emoção, interação social e cultura.

A análise realizada neste estudo demonstrou que a educação musical pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com diferentes características e necessidades educacionais. Crianças típicas e atípicas podem desfrutar dos benefícios das experiências musicais planejadas, significativas e mediadas pedagogicamente.

A música pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, da consciência fonológica, da atenção, da memória, da percepção auditiva, da coordenação motora e da autorregulação. Também pode contribuir para a interação social, a expressão emocional e a participação em atividades coletivas.

Concluimos, portanto, que a música deve ser compreendida como direito educacional e como componente fundamental da formação humana. Garantir a educação musical na



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escola é garantir a participação e o acesso à uma das mais importantes formas de expressão cultural produzidas pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministérios da Educação. **Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026**. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025. Texto atualizado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CUNHA, R.; SPOSITO, M. S. **Musicoterapia para Angel**. Autismo, ritmo e um espaço- tempo de ser. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, [s. l.], ano XV, nº 14, 2013, p. 15-29.

EUGÊNIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 992-1003, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE**–Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino–Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, v. 7, 2011.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da Abem**, 12(11), 2014.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ILARI, Beatriz Senoi; MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. **Pedagogias em Educação Musical**. Editora Intersaberes, 2012.

JASCHKE, A. C; Honing, H.; SCHERDER, E. J. A. Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. **Front Neurosci**, 12:103, 2018.

LUCENA, D.T.U.; CORRÊA, C. de C.; CERA, M. L. Consciência fonológica de crianças escolares após treino musical. **Rev Neurocienc**. vol. 31, 2023, p. 1-21.

MONTEIRO, N. C. C. R. Quadro do desenvolvimento audiomusicoverbal infantil de zero a cinco anos para a prática de educação musical e musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, [s. l.], ano XIII, n.11, 2011.

OLIVEIRA, H. S. J. de. Educação Musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 23(3), 2019, p. 592-622.

OLIVEIRA, Gustavo Henrique. **O direito à música e os desafios para sua efetividade no sistema educacional brasileiro**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia, 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 425-447, 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, G. Mário de Andrade e a musicoterapia. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, [s. l.], ano XVIII, nº 21, 2016.

RADICETTI, Felipe. O Que Foi Feito da Campanha “Quero Educação Musical na Escola”. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 60–70, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/4086>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SILVA, Erica Moraes da. **A integração da música na infância: benefícios para o desenvolvimento cognitivo da linguagem sob a ótica de Vygotsky**. 2023.

VIRGOLIM, Angela. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Papirus Editora, 2018.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

NEM REFORÇO, NEM TERAPIA: AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E MUDANÇAS LEGAIS 2024-2026

Adriana Cristina de Castro – UFU – Email: adriana.custodio@ufu.br

Simpósio Temático: 2 (ST2) Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

RESUMO

Este artigo discute o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, evidenciando sua identidade pedagógica diante das fronteiras historicamente estabelecidas com o reforço escolar e as intervenções clínicas. Parte-se da hipótese de que sua efetivação depende não apenas da legislação, mas também das condições materiais e de formação asseguradas pelo poder público. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, analisam-se a Lei nº 14.880/2024, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026, em diálogo com Baptista (2013), Camizão (2016), Mendes (2010) e Pasian, Mendes e Cia (2017). O Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e sua articulação com o Plano Educacional Individualizado (PEI) são apresentados como instrumentos centrais desse atendimento. Os resultados apontam como principais desafios a formação continuada, o planejamento colaborativo e a disponibilidade de recursos pedagógicos, sustentando a hipótese de que, sem investimento público em formação, tempo e infraestrutura, a norma dificilmente se concretiza. Conclui-se que o AEE, fiel à sua finalidade, não antecipa conteúdos nem substitui intervenções clínicas, mas organiza contextos que favorecem o brincar, as interações e a aprendizagem.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, representou um marco no reconhecimento do caráter educacional, e não meramente assistencial, do trabalho com



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

crianças de zero a cinco anos, princípio reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017.

Mendes (2010) observa que a produção acadêmica sobre programas inclusivos na primeira infância ainda era escassa comparada à dos anos escolares seguintes. Costa, Santos e Jesus (2021), ao revisarem teses e dissertações entre 2015 e 2020 sobre o AEE na Educação Infantil, encontraram cenário parecido: desafios que pedem mais espaço no debate acadêmico e escolar.

Um desses desafios é entender o que é, e o que não é, o AEE com bebês e crianças bem pequenas. Não raro, esse atendimento se aproxima de um reforço escolar antecipado, ou de uma intervenção clínica, tarefas que pertencem a outros campos. São aproximações compreensíveis, nascem do desejo genuíno de ajudar, mas afastam o AEE de seu trabalho: pedagógico, ambiental, voltado para o brincar e para o convívio.

O Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, que reorganizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, trouxe avanços importantes para o AEE na primeira infância, entre eles a dispensa da exigência de laudo médico. Esse contexto torna oportuno analisar a produção acadêmica recente e seus desdobramentos para a prática.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é discutir a fundamentação legal, teórica e prática do AEE na primeira infância, destacando as especificidades do atendimento a bebês e crianças pequenas, sua distinção em relação ao reforço escolar e à intervenção clínica, os instrumentos de planejamento pedagógico (Estudo de Caso, PAEE e sua articulação com o PEI), o trabalho colaborativo, o papel do Profissional de Apoio Escolar e os recursos que subsidiam a prática docente. Parte-se da hipótese de que, apesar dos avanços trazidos pela legislação de 2024 a 2026, a efetivação do AEE como prática pedagógica depende não apenas do texto da lei, mas de investimento público em formação continuada, tempo de planejamento e infraestrutura, sem os quais a norma corre o risco de não se concretizar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DOS MARCOS LEGAIS DE 1988 ÀS MUDANÇAS DE 2024 A 2026



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A ideia de que toda criança tem direito à educação, sem exceção, não é nova no ordenamento jurídico brasileiro. Já a Constituição Federal de 1988 garantia, em seu artigo 208, inciso III, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A LDB (1996), em seu artigo 58, definiu a educação especial como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino"; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) reforçaram esse compromisso.

O que muda, e muda bastante, em 2024 e 2025, é a atenção específica dada à primeira infância. A Lei Federal nº 14.880/2024, ao alterar o Marco Legal da Primeira Infância, instituiu a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce), definida como um conjunto de "serviços multiprofissionais e intersetoriais [...] destinados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a três anos, em cooperação, preferencialmente, com os serviços de saúde e assistência social" (BRASIL, Lei nº 14.880/2024, art. 3º, § 1º). A lei reconhece, assim, que o AEE não começa aos seis anos, na alfabetização, mas pode e deve começar no berço, sob forma educacional, não clínica, evitando que barreiras se instalem antes mesmo de a criança aprender a andar.

Já o Decreto Federal nº 12.686, de outubro de 2025, reorganizou a estrutura da Educação Especial Inclusiva no país, instituindo a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto reafirma o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista, e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. Um ponto merece destaque: tanto a Nota Técnica nº 04/2014 (SECADI/MEC) quanto o próprio decreto estabelecem que a oferta do AEE e do Profissional de Apoio Escolar não pode ficar condicionada à apresentação de laudo médico, devendo a necessidade do atendimento ser avaliada pedagogicamente, pela escola, por meio do Estudo de Caso. O Decreto nº 12.773/2025, que alterou pontos do Decreto nº 12.686/2025, consolidou essa engenharia documental ao prever, de forma articulada, o PAEE e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos que sustentam essa avaliação pedagógica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Mais recentemente, a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, regulamentou esse decreto e reafirmou, em seu artigo 7º, § 4º, que "a garantia da matrícula, da escolarização e da oferta do AEE não poderá estar condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde" (BRASIL, Portaria MEC nº 421/2026, art. 7º, § 4º). Latczuk e colaboradores (2026) reconhecem nessa portaria avanços importantes, mas também desafios já conhecidos da literatura, como a precarização histórica do profissional de apoio escolar e os prazos longos para adequação das redes.

Sem a exigência do laudo como porta de entrada, o Estudo de Caso assume papel central na identificação das necessidades educacionais. Nesse cenário, emergem dois desafios: garantir que estudantes que necessitam do AEE não permaneçam desassistidos, diante da insuficiência de profissionais especializados, e preservar a identidade do atendimento, evitando que o AEE ou o Profissional de Apoio Escolar sejam utilizados como substitutos do reforço escolar.

Esse segundo risco merece atenção especial. O Decreto nº 12.686/2025 detalha as atribuições do Profissional de Apoio Escolar (art. 14), mas exige dele apenas nível médio (art. 15), diferentemente da licenciatura do professor, e é silencioso quanto à remuneração; a Portaria MEC nº 421/2026 estabelece prazos de adequação para essa formação, mas sem apontar equiparação com a carreira docente. Bezerra (2020) já apontava esse silêncio como efeito colateral da própria política, favorecendo alternativas mais econômicas para as redes, em detrimento do professor especializado. Muitas redes contam com planos de carreira herdados da denominação "educador" e de lutas da categoria, com salário crescente por graduação e pós-graduação; mas essa estrutura não é universal, e em muitas redes esse profissional segue sem carreira formalizada nem a hora-atividade que a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008) garante aos professores. Soma-se a isso o que Oliveira e Gomes (2023) chamam de função "tapa-buraco": na ausência do professor regente, o profissional de apoio é, por vezes, deslocado entre turmas para cobrir a falta, sem formação nem remuneração para isso. Reconhecer essas lacunas não significa apontar a lei como única responsável, mas afirmar que sua efetivação depende de investimento público em todas as redes.

O AEE é, antes de tudo, um atendimento educacional (CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2024). O diagnóstico e o acompanhamento em saúde permanecem importantes, mas a escola deve preservar seu olhar pedagógico sobre as necessidades da criança.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O que diferencia o AEE do reforço escolar e da intervenção clínica

Baptista (2013), ao discutir a ação pedagógica em educação especial, defende que o AEE precisa ser pensado para além da sala de recursos, resgatando sua identidade própria: pedagógica, e não escolarizante nem clínica. Para conversar sobre essa identidade, talvez ajude pensar em três caminhos diferentes, que às vezes se confundem por estarem, na prática, próximos uns dos outros.

O reforço escolar busca reensinar conteúdos já trabalhados; a intervenção clínica ou terapêutica dedica-se à reabilitação de funções orgânicas; o AEE, por sua vez, tem como finalidade identificar e eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e sensoriais que dificultam a participação de bebês e crianças pequenas nas interações, brincadeiras e experiências da Educação Infantil. Conde (2015) identificou práticas de AEE voltadas à alfabetização, relegando as interações e o brincar a um plano secundário, enquanto Camizão (2016) evidenciou a permanência do modelo médico-psicológico, em que o laudo prevalece sobre a escuta pedagógica. Nesse contexto, cabe ao professor do AEE organizar o ambiente, adaptar recursos, orientar o professor regente e articular estratégias com a comunidade escolar para eliminar essas barreiras. Quando o atendimento se aproxima do reforço escolar ou da terapia, isso geralmente não decorre da falta de cuidado, mas da tentativa de responder às necessidades da criança diante da ausência de orientações mais claras sobre sua finalidade.

Infância tem hora certa: as especificidades de zero a três e de quatro e cinco anos

A Nota Técnica MEC/SECADI nº 02/2015, ao orientar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, reforça que esse atendimento deve respeitar as especificidades dessa etapa e articular-se às práticas pedagógicas desenvolvidas na creche e na pré-escola. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) colocam as interações e a brincadeira como os dois grandes eixos estruturantes de todo o trabalho pedagógico, para todas as crianças, com ou sem deficiência.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos, na creche, fala-se hoje em Atenção Precoce, expressão de identidade pedagógica, ainda que a própria Lei nº 14.880/2024 preveja, em seu texto, serviços multiprofissionais e intersetoriais, articulados preferencialmente com a saúde e a assistência social. Não se trata, portanto, de uma oposição absoluta entre educação e saúde, mas de reconhecer que, dentro dessa rede de serviços, cabe à escola manter objetivos pedagógicos claros, distintos da "estimulação precoce" de viés clínico. Inspirando-se no legado de Emmi Pikler, sistematizado por Falk (2016), a Atenção Precoce de natureza educacional aposta na movimentação livre do bebê, no acolhimento atento do adulto e na organização cuidadosa de contextos, e não em treinos repetitivos. O adulto não força a criança a alcançar um objeto; ele organiza o espaço, disponibiliza recursos sensoriais adequados e observa, com paciência, o tempo próprio de cada bebê explorar o mundo à sua volta.

Já com as crianças pequenas, de quatro e cinco anos, na pré-escola, o foco pedagógico se desloca para o entrelaçamento social com os pares. Ganham espaço a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e a adequação de materiais sensoriais. Quando disponível, o diagnóstico segue sendo um valioso aliado, complementando o olhar pedagógico da escola.

METODOLOGIA: MAPEANDO A LEI E O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo bibliográfico e documental, com buscas realizadas no Google Acadêmico, na SciELO, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, entre março e julho de 2026, a partir dos descritores "Atendimento Educacional Especializado", "Educação Infantil" e suas combinações, sendo selecionadas 18 produções científicas, entre artigos, dissertações e teses sobre o AEE na primeira infância e temas correlatos, como formação docente, tecnologia assistiva e trabalho colaborativo. O corpus reúne dois blocos: os marcos normativos federais que regulam o AEE no Brasil, da Constituição de 1988 à LDB nº 9.394/1996, passando pela PNEPEI (2008), pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, pela LBI (2015), pela Nota Técnica nº 02/2015, voltada à organização e à oferta do AEE na própria Educação Infantil, e culminando nos instrumentos mais recentes, a Lei nº 14.880/2024, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026; e a literatura



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

científica e relatos de pesquisa de campo sobre a implementação do AEE na Educação Infantil (MENDES, 2010; BUENO; MELETTI, 2011; COSTA; SANTOS; JESUS, 2021; CAMIZÃO; CONDE; VICTOR, 2024; PIRES et al., 2016; ANDRADE; CAVALCANTE, 2024; AZEREDO,

2025; MAZZUCO; DOMENECH; BLANCO, 2025). Foram excluídos estudos que abordavam exclusivamente o AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em outras etapas da Educação Básica, sem interface com a Educação Infantil.

O tratamento do material seguiu os princípios da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), organizando-se em três eixos: a organização metodológica do AEE, por meio do Estudo de Caso e do PAEE; os desafios mais recorrentes do cotidiano escolar; e as formas de organização do atendimento e sua articulação com famílias e rede intersetorial. Os resultados apresentam um panorama qualitativo sobre onde estão os nós do trabalho com o AEE na primeira infância, e sobre o que já vem sendo pensado por quem pesquisa esse campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: DO ESTUDO DE CASO AO PAEE, COMO O AEE SE PLANEJA

O AEE começa pela escuta pedagógica, organizada em etapas pelo Estudo de Caso, instrumento reafirmado pelo Decreto nº 12.686/2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025: identificação inicial das demandas e barreiras; análise das barreiras existentes no contexto escolar; identificação das potencialidades da criança; e definição de estratégias e recursos concretos para eliminar as barreiras mapeadas.

Dessa articulação nasce o PAEE: documento pedagógico individualizado, revisado periodicamente, que lista os objetivos do atendimento, os recursos de tecnologia assistiva a serem introduzidos e as orientações ao professor da sala comum. O PAEE não cria um currículo paralelo; sua função é assegurar que a criança acesse o mesmo currículo comum de sua turma, em igualdade de condições com os colegas. Sem orientação e acompanhamento adequados, porém, tanto o Estudo de Caso quanto o PAEE que dele resulta podem se reduzir a burocracia preenchida às pressas, distante da escuta genuína que deveriam sustentar.

Os desafios do cotidiano: o que dizem as pesquisas de campo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Se a legislação avançou, o cotidiano das creches e pré-escolas ainda convida a algumas reflexões, e é justamente aí que a produção acadêmica mais recente tem contribuído, não para apontar culpados, mas para trazer luz a esses desafios.

O primeiro deles é a formação continuada. Costa, Santos e Jesus (2021) notaram que a fragilidade na formação específica para a primeira infância aparece com frequência nas pesquisas. Mazzuco, Domenech e Blanco (2025) chegam à constatação parecida: professores reconhecem a importância da CAA, mas relatam falta de formação e de materiais sistematizados.

O segundo é o tempo para planejar em conjunto. Andrade e Cavalcante (2024) observaram que a comunicação entre professor do AEE, profissional de apoio e professor da sala comum nem sempre é frequente, menos por desinteresse do que pela correria das escolas. Silva, Souza, Miranda e Bordas (2020), em revisão sobre o professor itinerante, quem circula entre escolas na ausência de escola-polo, identificam nessa itinerância intensificação e precarização: vínculos fragmentados, dificuldade de participar de reuniões e sobrecarga pelos deslocamentos.

O terceiro é o dos materiais e recursos, tema sensível. Existem hoje bons materiais e tecnologias assistivas à disposição das escolas, e o segredo está em escolhê-los com critério pedagógico, a partir da escuta dos profissionais de AEE e de cada criança, no que o Estudo de Caso ajuda bastante (PIRES et al., 2016; AZEREDO, 2025; MAZZUCO; DOMENECH; BLANCO, 2025).

Sala de recursos ou sala comum? Um convite à parceria

Uma questão organizacional atravessa boa parte do que já foi conversado até aqui: onde, fisicamente, o AEE deve acontecer? Costuma-se pensar em duas possibilidades, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou a sala comum, mas na Educação Infantil o AEE tende a se espalhar por todos os espaços da rotina. Para bebês e crianças bem pequenas, retiradas por períodos longos da turma podem gerar cansaço.

Em entrevista concedida a Nunes (2008) e publicada na Revista Teias, Mendes relata que investiga o coensino como alternativa ao modelo de sala de recursos isolada, mas pondera



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

que esse modelo não é fácil de implementar, porque a cultura da colaboração ainda está sendo construída.

Um retrato dessa realidade aparece no estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017), que ouviram 1.202 professores de SRM em mais de 150 municípios. Os achados revelam dois pontos críticos: a dificuldade de realizar o atendimento no turno oposto e a escassez de suporte de outros profissionais. Se a colaboração já era frágil antes da dispensa do laudo, cabe perguntar se as redes estão preparadas para o volume ainda maior de demandas que a nova política pode gerar.

O Profissional de Apoio Escolar: quem é, o que faz, o que não faz

O Decreto nº 12.686/2025 regulamenta a atuação do Profissional de Apoio Escolar, que atua sob orientação da equipe pedagógica e em consonância com o PAEE e o PEI, dando suporte em locomoção, higiene e alimentação, respeitando a privacidade e a autonomia da criança, e em interação social e comunicação. De acordo com a legislação, suas atribuições não se confundem com as funções docentes: esse profissional não é responsável pelo ensino de conteúdos pedagógicos. Isso não diminui sua importância: como lembram Queiroz e Melo (2021), é essa presença atenta que sustenta a inclusão na prática.

Essa distinção de papéis, porém, está longe de ser simples no cotidiano escolar. Capellini e Zerbato (2019) alertam que a ausência de cultura de trabalho compartilhado pode gerar diluição de responsabilidades. Queiroz e Melo (2021) encontraram esse impasse na prática: professores regentes que não se sentem responsáveis por adequar atividades, e profissionais de apoio deslocados para funções de ensino que, por lei, não lhes cabem. Esse impasse se acentua, ainda, sem o crivo prévio do laudo: cabe à própria escola distinguir os limites entre AEE, apoio escolar e acompanhamento pedagógico comum.

Escola, família e rede: tecer parcerias que não se resumem ao portão

Por fim, nenhum dos avanços anteriores se sustenta sem uma rede de relações que ultrapasse os muros da sala de aula. O sucesso do AEE depende de conhecer a história de cada criança, o que exige escuta contínua. Costa, Santos e Jesus (2021) observam que o pouco



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

esclarecimento das famílias ainda é lacuna recorrente, distância que raramente decorre de desinteresse: transporte escasso, jornadas duplas e a organização do contraturno também afastam famílias que, com outras condições, estariam mais presentes.

Da mesma forma, o professor do AEE precisa dialogar com profissionais da saúde e da assistência social, sempre para somar saberes, sem que a lógica clínica se sobreponha ao mandato pedagógico da escola.

Considerações finais

Este artigo partiu da hipótese de que a efetivação do AEE como prática pedagógica e ambiental, distinta do reforço e da intervenção clínica, depende não apenas do texto da lei, mas de o Estado garantir formação, tempo remunerado e infraestrutura para que ela se cumpra. Os resultados aqui discutidos sustentam essa hipótese: o AEE é, sim, um direito consolidado no papel, mas sua efetivação depende de investimento público continuado. Sem as condições adequadas oferecidas pelo Estado, a atribuição de eliminar barreiras deixa de ser uma prática pedagógica colaborativa e passa a recair como uma sobrecarga individual sobre os professores, limitando o direito dos bebês e crianças bem pequenas com deficiência de conviver, brincar e participar plenamente do currículo comum.

Essa reflexão envolve professores do AEE, profissionais de apoio, docentes da sala comum e famílias. Reconhecer essas fragilidades não significa apontar culpados, mas reafirmar a responsabilidade coletiva de garantir às crianças com deficiência o direito de brincar, aprender e conviver.

As pesquisas mencionadas ao longo deste texto, de Mendes (2010) a Costa, Santos e Jesus (2021), passando por Pires e colaboradores (2016), Andrade e Cavalcante (2024), Azeredo (2025) e Mazzuco, Domenech e Blanco (2025), apontam os caminhos para fortalecer o AEE na primeira infância: o Estudo de Caso, o PAEE articulado ao PEI e o ensino colaborativo e a formação continuada. Falta, sobretudo, vontade política e financiamento para transformar esse mapa em rotina.

A dispensa do laudo médico é um avanço real, ao reduzir barreiras que historicamente retardavam o acesso ao AEE e ao permitir que a necessidade do atendimento seja identificada



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pedagogicamente. Mas esse avanço só se concretiza quando o AEE preserva sua identidade, reafirmando que não é reforço escolar, nem terapia. As reflexões aqui apresentadas não encerram o debate; buscam contribuir para a consolidação dessa identidade pedagógica diante das recentes mudanças normativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fabiany C. de Souza; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Os desafios da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com o uso da tecnologia assistiva como ferramenta no processo de inclusão escolar. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2024.

AZEREDO, Aline Vicente da Silva. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: acessibilidade para alunos com deficiência no município de Maricá-RJ. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1-5, maio/ago. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. *Nota Técnica nº 02 de 04 de agosto de 2015 - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024. Institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Regulamenta o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 2025.

BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 278-287, set./dez. 2011.

CAMIZÃO, Amanda Costa. Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMIZÃO, Amanda Costa; CONDE, Patricia Santos; VICTOR, Sonia Lopes. A estimulação precoce no atendimento da criança público-alvo da educação especial. *Cadernos de Pesquisa*, v. 30, n. 4, 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v30n4.2023.75.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo? São Paulo: Edicon, 2019.

CONDE, Patrícia Santos. Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges de. O Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil: uma revisão de estudos. *Diálogos e Diversidade*, Jacobina, v. 1, n. e11720, p. 1-21, 2021.

FALK, Judit (Org.). Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

LATCZUK, Jessica; KREPEL, Joelma Aparecida; LENARTOVICZ, Lucas Emanuel; FRANÇA, Maria Silvia Almeida de Souza; MORAIS, Marieta Nobre de; PIVA, Maycon Aparecido; VIUDES, Mateus Martins. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Política Nacional de Educação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Especial Inclusiva: uma análise normativa da Portaria MEC nº 421/2026. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 7, p. 1-10, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i7.28956.

MAZZUCO, Terezinha Lurdes; DOMENECH, Susana Cristina; BLANCO, Soeli Francisca Mazzini Monte. Tecnologia assistiva na inclusão escolar: uso da comunicação alternativa e aumentativa para estudantes com autismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 11., 2025, São Carlos. *Anais [...]* São Carlos: CBEE, 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. As relações educação especial e educação inclusiva [Entrevista concedida por Enicéia Gonçalves Mendes]. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, F. A.; GOMES, A. L. L. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280081, p. 1-24, 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017.

PIRES, Mariléia de Souza; RIBEIRO, Adriana Barbosa; SILVA, Adriana do Socorro Tavares; COSTA, Luis Alexandre Lemos; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. Análise da tecnologia assistiva e do Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recurso multifuncional: estudo de caso no ano de 2015. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. *Anais [...]* Campina Grande: CINTEDI, 2016.

[...] Campina Grande: CINTEDI, 2016.

QUEIROZ, F. M. M. G. de; MELO, M. H. da S. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3122-3137, 2021.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Gildison Alves de; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. O trabalho do professor de educação especial itinerante: uma revisão sistemática. Revista Educação, Psicologia e Interfaces, v. 4, n. 2, p. 51-66, 2020. DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v4i2.294.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

AValiação Formativa na Educação Infantil: Estudos e Pesquisas de 2007 a 2023

Denise Garcia Giaretta Pacheco – UFU – denise.giaretta@ufu.br

Olenir Maria Mendes – UFU – olenir@ufu.br

Simpósio Temático: 2- Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil **Resumo**

O presente trabalho objetiva expor o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Avaliação Formativa na Educação Infantil: estudos e pesquisas de 2007 a 2023”. Como questão norteadora da pesquisa, destacamos: “O que dizem as pesquisas sobre a Avaliação Formativa na Educação Infantil? Com referências nos estudos de Fernandes (2005, 2009, 2011), Freire (1981; 2002), Villas Boas (2012, 2013), Villas Boas *et al.* (2022) sobre práxis educativa, avaliação e avaliação formativa, e com a proposta metodológica de pesquisa bibliográfica, destacamos a análise de quatro produções que se aproximam da temática deste trabalho: Drumond (2012), Paganotto (2013); Oliveira (2016) e Ribeiro (2017), bem como as contribuições das mesmas para o desenvolvimento de propostas avaliativas na perspectiva formativa. As referidas análises apontam para a necessidade de intensificação de estudos que trazem experiências possíveis no campo da avaliação formativa como prática de acompanhamento e garantia de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Educação Infantil; Pesquisas.

Introdução

Nesse trabalho objetivamos apresentar, parcialmente, a pesquisa bibliográfica “Avaliação Formativa na Educação Infantil: estudos e pesquisas de 2007 a 2023”, que se encontra na fase final de análise dos resultados para defesa da dissertação.

O presente trabalho tem vínculo com a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) / FACED/ UFU e apresenta como problema/ questão norteadora da pesquisa: O que dizem as pesquisas produzidas entre os anos 2007 a 2023, publicadas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), bem como no repositório institucional da UFU, sobre a Avaliação Formativa na Educação Infantil?

Assim, o objetivo geral é mapear as pesquisas produzidas sobre a Avaliação Formativa na Educação Infantil nos referidos anos e nas referidas plataformas, citadas na problemática acima e procuraremos alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar se de alguma forma, direta ou indiretamente, as pesquisas selecionadas abordam a concepção de Avaliação Formativa e seus princípios;



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

2. Apresentar e discutir algumas contribuições para a Avaliação Formativa na Educação Infantil.

Nesse sentido, relataremos, a seguir, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados da pesquisa em andamento com as análises e as contribuições possíveis até o presente momento e, na sequência, as considerações finais e as referências.

Fundamentação teórica

Diante a complexidade do fenômeno educativo, com todos os aspectos que o envolve e constituem a prática pedagógica, como: processo ensino e aprendizagem, currículo, avaliação, instrumentos de avaliação da aprendizagem, relação professora/r x estudante, relação estudante x estudante, relação escola x famílias, dentre outros, a busca e a definição por um problema de pesquisa foi se constituindo e se definindo, mais especificamente, nos últimos anos de atuação profissional, como coordenadora pedagógica. Sentimo-nos firmes nos nossos propósitos e a definição de uma temática para a pesquisa, relacionada às infâncias e à avaliação foi ganhando força e nos instigou, em 2022, a buscar aprofundamentos científicos, para compreender a avaliação na Educação Infantil, especificamente em relação à sua concepção formativa, por meio das pesquisas selecionadas do período de 2007 a 2023 nas plataformas, já citadas na introdução, bem como que contribuições apresentam, explícita ou implicitamente, para os estudos e as discussões sobre a Avaliação Formativa na Educação Infantil.

A educação das infâncias ganhou novo espaço no cenário nacional, após a Constituição Federal Brasileira de 1988 e as crianças de zero a seis anos tiveram, como direito, a garantia de atendimento em creches e pré-escolas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica e reconhecida como parte do sistema de ensino nacional. Em 2010, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) novas orientações surgiram para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil. Também em consonância com as DCNEI (2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil retoma os eixos estruturantes para as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino, que “são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2017).

Nesse sentido, compreender o espaço de atuação dos profissionais da educação de forma geral, como espaço de luta e resistência, espaço este de construção de identidades



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

profissionais, como autoras e autores de suas próprias práticas, que se concretizam com constantes reflexões das ações desenvolvidas, com vistas a mudanças e transformações. Assim, diz Freire (1981),

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire, 1981, p.134). Para Fernandes (2011),

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores [e professoras] e alunos [e alunas] a ensinar e a aprender melhor, respectivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2011, p. 86).

E os processos educativos desenvolvidos nas escolas, a começar da Educação Infantil, precisam promover transformações, no sentido de considerar e envolver efetivamente a todas e todos que se relacionam nesse processo, desde o momento que se planeja, prática, ensina, avalia, aprende.

No que se refere às orientações legais para os processos avaliativos a serem desenvolvidos na Educação Infantil, podemos dizer que, após a legitimidade dessa etapa de ensino pela Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/ 1996 foi quando tivemos uma primeira diretriz a respeito da forma de avaliação para a Educação Infantil e orientou: “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante *acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção*, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (item I, artigo 31, LDB 9394/96, grifo nosso). Podemos dizer que a proposta de avaliação da LDB foi estabelecida com o compromisso de ser processual, pois deve ser realizada por meio do acompanhamento e durante o percurso de desenvolvimento das crianças.

Nas DCNEI (2010) preconiza-se que o processo de avaliação deve ser parte do processo pedagógico. Seu objetivo é acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, tanto as (os) profissionais quanto as crianças fazem parte desse processo de avaliação. Já na BNCC (2017) a proposição é de registros semelhantes aos sugeridos nas DCNEI, e uma retomada do que foi estabelecido na LDB 9394/ 1996, proposta de avaliação com caráter exclusivamente processual, focado no desenvolvimento integral das crianças.

Discutir sobre a avaliação formativa é refletir sobre a tríade dos processos pedagógicos desenvolvidos nas experiências educativas (Fernandes, 2005), que é o mesmo



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

que dizer, o envolvimento com a aprendizagem, a avaliação e o ensino.

A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Em particular, a avaliação de natureza formativa é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens e, nesse sentido, não se pode dissociar do ensino e dos processos que lhe são inerentes (Fernandes, 2011, p. 131).

O texto de Fernandes (2011), que discorre sobre a avaliação de natureza formativa, reafirma a importância de melhorarmos, cotidianamente, as aprendizagens das (os) estudantes, pois, de fato, a aprendizagem é o que faz pulsar o coração das escolas. E junto com a aprendizagem todos os processos educativos envolvidos na tríade da avaliação formativa, proposta por Fernandes (2005, 2009, 2011).

Dessa forma, considerando os estudos e as discussões acerca da avaliação formativa nos encontros do GEPAE, continuamente tem-se proposto e discutido algumas iniciativas práticas de avaliação na concepção formativa, quando consideramos a avaliação como aliada da aprendizagem (Villas Boas, 2014). Mas sabemos que muito se tem a fazer ainda nesse processo de formação, para se praticar a proposta de avaliação na concepção formativa, envolvendo todos os processos educativos/ pedagógicos. Faz-se necessária a discussão coletiva e a implementação de uma cultura participativa e formativa de avaliação, uma cultura de pensamento crítico sobre os processos que estão diretamente ligados ao tripé ensino/avaliação/aprendizagem, em contraposição à cultura clássica que ainda predomina em muitas instituições escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Para isso, os estudos e as reflexões, bem como as iniciativas práticas, ainda em fase embrionária nas nossas escolas, precisam se estender. E para isso, o aprofundamento dos estudos em Fernandes e Villas Boas demonstra grandes possibilidades e contribuições.

Metodologia

A nossa opção metodológica é pela pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa. Esta tem sido desenvolvida à luz de estudos e pesquisas relevantes dos anos de 2007 a 2023 acerca da temática “Avaliação Formativa na Educação Infantil”, no intuito de corroborar a discussão desta temática com as (os) profissionais da educação que atuam nesta etapa da Educação Básica, com as (os) bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, e nosso maior desejo é que as (os) referidas (os) profissionais possam desenvolver práticas efetivas de avaliação formativa no cotidiano das escolas de Educação



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Infantil.

Realizamos o levantamento bibliográfico das pesquisas a partir das categorias-chaves do nosso tema de estudo - “avaliação formativa” e “educação infantil”. Encontramos mais de 400 trabalhos na primeira busca. Os mesmos foram reduzidos à medida que refinamos a pesquisa, utilizando filtros que proporcionavam o encontro de trabalhos mais próximos da temática a ser discutida. Dessa forma, o nosso trabalho analisa 25 produções acadêmicas, sendo Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Artigos, Dissertações e Teses. O ponto de partida da nossa pesquisa são os trabalhos científicos de outras (os) pesquisadoras (es).

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. [...] A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância (Lakatos e Marconi, 2003, p. 225). Sendo um eixo estrutural do trabalho científico, a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico não se reduz à revisão de literatura ou revisão bibliográfica, mas trata-se de um conjunto sistemático e ordenado de procedimentos voltados à busca de soluções para um problema de pesquisa, orientado pelo objeto de estudo e por critérios definidos (Lima e Miotto, 2007).

Confirmando essa ideia, as autoras escreveram o seguinte:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (Lima e Miotto, 2007, p. 38).

No nosso caso, a pesquisa bibliográfica não é apenas o primeiro passo, mas sim, o eixo central de nossa pesquisa, pois as nossas pretensões específicas foram a busca e o encontro de pesquisas que abordassem a perspectiva da Avaliação Formativa na Educação Infantil e quais as contribuições das (os) pesquisadoras (es) para a referida área educacional. A nossa opção se concentrou nas publicações e registros escritos como, TCCs, artigos científicos, dissertações e teses. No próximo tópico, apresentaremos as primeiras análises realizadas.

Resultados e discussão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Os estudos recentes nos levaram a pensar bastante sobre a avaliação como ato cotidiano e permanente em todas as propostas desenvolvidas na escola, rompendo a ideia de ser um “bicho-de-sete-cabeças”, um momento em que sentimos fobia e medo, mas, pelo contrário, sendo compreendida como um momento importante e necessário, que faz parte da rotina escolar, do cotidiano pedagógico e acontece especificamente na sala de aula, local por excelência onde acontecem os processos de aprender, avaliar e ensinar, processos estes, entendidos no nosso texto, como uma tríade, três processos pedagógicos envolvidos em relações recíprocas e simultâneas no decorrer de seu desenvolvimento, que é constante.

Então, em quais trabalhos encontramos concepção semelhante a esta, descrita acima, que denominamos de avaliação formativa ou ainda algum (uns) de seus princípios? Com relação aos “Trabalhos de Conclusão de Cursos” (TCC), identificamos quatro (04) trabalhos que mencionam, direta ou indiretamente, a concepção formativa de avaliação: Drumond (2012), Paganotto (2013), Oliveira (2016) e Ribeiro (2017).

Dois desses trabalhos mencionam a expressão “avaliação formativa” no próprio título – Oliveira (2016) e Ribeiro (2017). Esses dois trabalhos discutem no decorrer do texto, ainda de forma incipiente, a concepção defendida por nós, com autoras/es-referências do tema de estudo, como: Franco, Gatti, Hoffmann, Kramer, Libâneo, Luckesi, Perrenoud, Sordi, Vasconcellos e Villas Boas, que foram utilizados em citações pontuais para fundamentar o trabalho e para discutir as observações, entrevistas e/ou respostas dos questionários realizados.

Segundo Oliveira (2016), foi possível perceber que a prática avaliativa da professora de Educação Infantil, participante da pesquisa, dialoga com os pressupostos da avaliação formativa preconizados pelas/os autoras/es que ela estudou – Hoffmann, Kramer, Libâneo, Luckesi e Perrenoud. A referida professora utilizava os instrumentos avaliativos como elementos norteadores de sua prática pedagógica, como a observação e os registros diários, o relatório descritivo e a construção de portfólios individuais das crianças, e compreendia que os mesmos tinham como foco a avaliação na concepção formativa.

A autora ainda afirma que,

[...] A avaliação em uma perspectiva formativa requer do (a) professor (a) um tempo maior de reflexão, ao avaliar sistematicamente através da observação contínua o professor (a) pode identificar avanços e dificuldades e necessidades de intervenção, ou seja, acompanhando a trajetória da criança na escola, sendo esse acompanhamento registrado mediante registros individuais (relatórios), pois não se pode avaliar em uma perspectiva formativa, realizando a avaliação coletivamente. A avaliação formativa compreende a trajetória/história de cada criança de forma individual (Oliveira, 2016, p. 32).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

De fato, a avaliação na perspectiva formativa requer uma observação sistemática e contínua da participação, do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança. Mas não é suficiente. Sendo registrada, essa observação ganhará a forma de relatório, que contemple os avanços das crianças individualmente. Esses avanços podem ser registrados, também, no portfólio individual das crianças, a ser organizado com a participação delas, à medida que estas podem observar seus registros e escolher os mais significativos, sempre com o olhar atento da professora, que também pode emitir suas percepções e dialogar com cada criança, ajudando-a a organizar seu portfólio, com registros que mostrem seus avanços, desenvolvimento e aprendizagens em processo.

Com este movimento realizado a várias mãos, onde também podem ser incluídas as participações das famílias, de outros profissionais da escola que foram envolvidos em diferentes situações e vivências escolares, a avaliação formativa vai se constituindo, também, na coletividade. À medida que mais pessoas se envolvem no movimento da avaliação que acontece junto aos processos de ensinar e de aprender, ela pode ser considerada sim, formativa na perspectiva coletiva e colaborativa, um dos princípios desse tipo de avaliação.

Ribeiro (2017) teve o objetivo de compreender como a avaliação formativa tem contribuído para os processos de aprendizagem de crianças de uma turma da Educação Infantil no Distrito Federal. No resultado da investigação, [...] as professoras, apesar de não mencionarem o conceito de avaliação formativa, utilizam essa prática avaliativa em sala de aula. [...] Um desafio na efetivação da avaliação formativa na Educação Infantil está em considerar as atividades não formais (falas, ações, imposições, gestos etc.) - que também são formativas e avaliativas, importantes para o processo de ensino aprendizagem, assim como a quantidade de crianças por turmas (Ribeiro, 2017, p. 06).

Concordamos com os desafios postos pelas professoras do referido trabalho e acrescentamos que, apesar de as professoras, de um modo geral, não utilizarem o termo “avaliação formativa” em seus discursos, deixam implícitos em seus relatos indícios de seu uso, como exemplos: quando uma professora percebe que não ocorreu a aprendizagem esperada e propõe a criação de novas oportunidades para buscar o objetivo desejado, ou seja, que a (s) criança (s) aprenda (m). Outra relata que faz anotações cotidianas a respeito das ações das crianças, que considera importantes para os relatórios.

Os outros dois Trabalhos de Conclusão de Cursos trazem indícios da concepção formativa de avaliação, ainda que não muito discutidos, principalmente em Paganotto (2013), quando a concepção de avaliação na perspectiva tradicional, somativa, classificatória e excludente é criticada como a predominante nas escolas brasileiras e a avaliação formativa é indicada como uma alternativa importante para superação da primeira



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

concepção, uma possibilidade prática vindoura.

Embora o objetivo fosse identificar se a professora interlocutora da pesquisa utilizava a avaliação formativa na sala de aula com seus estudantes, e dispunha de procedimentos, procedimentos e critérios dessa concepção de avaliação, não ficou explícito no trabalho que ela desenvolvia esse tipo de avaliação na sua prática.

Sabemos que a mesma buscava praticar esse tipo de avaliação porque no cotidiano pedagógico utilizava procedimentos diferenciados, como: a observação diária, o relatório (que emitia semestralmente), o registro da evolução do grafismo, a confecção do portfólio e outros registros, como fotografias, desenhos, álbuns, para documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No contexto observado ainda se falou da forma como os recursos avaliativos devem ser usados, no sentido de auxiliar e favorecer o desenvolvimento das crianças, sem a finalidade de promoção para o ano escolar seguinte, e com a preocupação de promover continuamente suas aprendizagens. Porém, a avaliação foi considerada como espontânea, agradável, com desenvolvimento da criança de forma natural e gradativa, em contraposição ao que defendemos – um processo pedagógico desenvolvido com intencionalidade, planejamento e reflexões constantes, para futuros (re) planejamentos e intervenções necessárias que proporcionem avanços às crianças.

Em Drumond (2012) discutiu-se como tema central o “Portfólio como instrumento de registro e avaliação na Educação Infantil”, isto é, o portfólio como a possibilidade prática de avaliação na concepção formativa, um dos instrumentos de registro desse tipo de avaliação, que foi abordada, também de forma breve, no texto.

Segundo Drumond (2012), utilizar o portfólio como um instrumento de registro da avaliação realizada nos processos pedagógicos desenvolvidos com as crianças não é tarefa simples.

Assumir esse desafio abarca uma compreensão da equipe pedagógica sobre o que é avaliação formativa, envolve uma participação ativa da família, uma valorização da criança como protagonista da sua própria história e, especialmente, engloba a união de todos, com o intuito de documentar de forma significativa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Drumond, 2012, p. 28).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Drumond (2012)

[...] evidenciaram que o **portfólio avaliativo**, ou seja, aquele que demonstra a trajetória de aprendizagem da criança constitui uma excelente ferramenta para a consecução de uma **avaliação formativa**, pois: favorece apreciação longitudinal da aprendizagem e desenvolvimento da criança; possibilita o acompanhamento progressivo e contínuo da criança na apropriação do saber; auxilia na



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

identificação de problemas ou dificuldades, quando de sua ocorrência; documenta e registra os caminhos percorridos pela criança em sua aprendizagem, representando o seu processo e não apenas e tão somente o produto final por ela elaborado; fornece indicadores que facilitam a retomada e o redirecionamento da prática pedagógica e ainda permite a aproximação e envolvimento da família no contexto escolar (Drumond, 2012, p. 05).

Especificamente sobre a participação das famílias nos processos escolares destacamos que, desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elaborado pelo MEC em 1998, como documento orientador (e não normativo) para a prática dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, existe a proposta de envolvimento da criança e da família no processo de avaliação.

No entanto, esta questão ainda deixa a desejar nas práticas escolares, pois muitas vezes efetivamos a participação dessas pessoas de forma passiva, que apenas recebem o que a escola propõe e esta não lhes possibilita espaços para atuarem efetivamente, como protagonistas das ações pedagógico-avaliativas. Na verdade, precisamos estabelecer o diálogo como cerne das nossas relações e identificá-lo como a alternativa chave para a aproximação e o estabelecimento de relações sólidas da equipe escolar com as famílias das crianças, de modo que passem a constituir parte das instituições escolares de educação infantil, no sentido de serem as “informantes” essenciais sobre a vida e os cuidados oferecidos às crianças em suas casas, que interferem diretamente nas vivências escolares. De posse dessas informações, a equipe escolar terá possibilidades de trabalhar com as crianças de forma mais apropriada e integralizada, praticando de forma mais efetiva os atos de cuidar/ educar. Na verdade, nós, profissionais das escolas, dependemos das famílias para realizarmos um trabalho efetivo com as crianças, quando as mesmas precisam de cuidados para estar, de forma inteira nas escolas, participarem dos processos educativo-pedagógicos propostos e construídos com elas e se desenvolverem e aprenderem de forma produtiva.

Considerações finais

Os resultados, outrora apresentados, contribuem para a continuidade da pesquisa, que seguirá com a análise das demais produções pesquisadas, para término e defesa da dissertação.

Dessa forma, entendemos que a avaliação formativa é um poderoso instrumento pedagógico para modificar os meios necessários a novas e significativas aprendizagens e um forte dispositivo, no sentido de promover as aprendizagens de todas (os) as (os) envolvidas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

(os) nas práticas educativas escolares.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FERNANDES, Domingos. Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In: **Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2005, p. 79-92.

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Avaliar para melhorar as aprendizagens**: análise e discussão de algumas questões essenciais. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>. Acesso em: 16 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Telma Cristiane S. de; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 20 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas, São



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”
Universidade Federal de Uberlândia
18 a 22 de agosto de 2026

Paulo: Papyrus, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020.** Curitiba: CRV, 2022.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PROLEEI

Lívia Andrade Ferreira – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – liviapedagoga2@gmail.com

Duartina Ana Dias – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – duartina.dias@ufu.br

Simpósio Temático: Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil.

Resumo

O presente trabalho apresenta um relato de experiência acerca da nossa atuação como formadoras municipais no Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), desenvolvido em Uberaba (MG), no ano de 2024. O estudo contextualiza o percurso histórico de constituição do programa, destacando as articulações entre universidades, pesquisadores/as e órgãos governamentais, bem como as disputas políticas e conceituais que atravessaram sua consolidação como política pública. Em consonância com a abordagem histórico-cultural, a proposta reconhece a criança como sujeito social, histórico e produtor de cultura, compreendendo oralidade, leitura e escrita como práticas discursivas presentes nas interações cotidianas e distanciando-se de perspectivas voltadas à antecipação da alfabetização. A experiência formativa foi analisada a partir das vivências desenvolvidas nos encontros e das percepções das formadoras sobre o envolvimento dos/as docentes participantes. Inicialmente, foram observadas resistências relacionadas à participação institucionalmente estabelecida, além de limitações decorrentes da escassez de materiais e recursos para a realização das atividades. Ao longo do percurso, entretanto, identificou-se maior envolvimento das/os cursistas, evidenciado pela ampliação dos diálogos, pelo compartilhamento de experiências e pela participação nas propostas. As vivências envolvendo diferentes linguagens, favoreceram a construção de vínculos e a valorização dos saberes, das memórias e das trajetórias docentes. Conclui-se que o ProLEEI se constitui como uma relevante política de formação continuada, ao promover práticas pedagógicas sensíveis



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

às especificidades da Educação Infantil, fortalecer a valorização profissional e reafirmar o direito das crianças à participação significativa na cultura escrita.

Palavras-chave: ProLEEI; Formação continuada; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar nosso relato de experiência enquanto formadoras municipais no Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI¹), ocorrido em 2024, na cidade de Uberaba (MG). Para isso, consideramos o contexto regional (no âmbito dos municípios sob responsabilidade da Universidade Federal de Uberlândia - UFU) e nacional de implementação do Programa. Esse recorte se justifica por considerarmos o movimento ocorrido em 2024 como um importante marco no processo de consolidação do ProLEEI enquanto política pública de valorização da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica. Nosso intuito, portanto, é evidenciar as potencialidades e fragilidades desta proposta formativa, visando contribuir para seu fortalecimento.

Embora o ProLEEI tenha sido instituído no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) apenas no ano de 2025, por meio da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, sua elaboração passou por um extenso processo de construção, iniciado há mais de dez anos, que sofreu interferências inclusive dos contextos políticos que permearam o país, tendo se fortalecido de forma mais significativa a partir de sua expansão em nível nacional ocorrida em 2024. Essa expansão pode ser verificada no levantamento realizado pelo Governo Federal² em relação ao alcance do ProLEEI, os dados apresentados mostram que a porcentagem de docentes da pré-escola da região sudeste com formação continuada, subiu de 44,80% (dados do Censo da Educação Básica – 2023) para 60,25%, no período posterior à

¹ Embora até 2024 a formação fosse usualmente denominada apenas como LEEI, a Portaria MEC nº 85/2025 oficializou a nomenclatura da formação como Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Por essa razão, adotamos, neste trabalho, a sigla ProLEEI.

² Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/como-funciona>.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

implementação do ProLEEI em 2024, um acréscimo de 15,45 pontos percentuais (Brasil, 2026).

Tabela 1- Alcance do LEEI 2024 - Comparativo em relação aos dados do Censo Escolar

Região	Censo da Educação Básica 2023		CNCA/LEEI		Diferença percentual em relação ao total de docentes com formação continuada (base no Censo)
	Total de docentes de pré-escola	Total e porcentagem de docentes de pré-escola com formação continuada	Total de docentes de pré-escola atendidos pela formação	% de docentes de pré-escola com formação continuada com o LEEI (em relação ao Censo)	
Brasil	270 833	138 444 (51,12%)	210 000	77,54%	+ 26,42 pp
Centro-Oeste*	12 643	7101 (56,16%)	13 062	103,31%	+47,15 pp
Norte	24 740	11 458 (46,31%)	30 730	124,21%	+77,9 pp
Nordeste	71 683	35 680 (49,73%)	75 384	105,16%	+55,43 pp
Sul	49 727	33 421 (67,16%)	27 620	55,54%	-11,62 pp
Sudeste	105 614	47 336 (44,80%)	63 628	60,25%	-15,45 pp

Fonte: Dados do Censo 2023 e LEEI nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/como-funciona>

* Exceto Goiás (não contabilizado porque não aderiu ao LEEI).

Fundamentadas na abordagem histórico-cultural, compreendemos que a atuação docente ocupa papel central na promoção do desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio de interações, mediações e proposições pedagógicas intencionalmente planejadas que se criam condições para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da imaginação e de outras funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as práticas educativas devem oportunizar experiências significativas, que favoreçam o desenvolvimento integral das



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

crianças, distanciando-se de propostas repetitivas e reducionistas, que se centram na antecipação da alfabetização e na aprendizagem mecânica de habilidades.

Diante do exposto, consideramos que a implementação de uma formação continuada voltada às especificidades da docência com crianças de até seis anos, configura-se como uma iniciativa essencial para qualificar a prática pedagógica e fortalecer a oferta de experiências educativas que respeitem as singularidades da primeira infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Percurso histórico

A partir da observação da necessidade de se ampliar as vivências das crianças no campo da oralidade, da leitura e da escrita, desde 2008 vêm ocorrendo uma série de iniciativas de estudiosos da área no que se refere a tal demanda. De acordo com Nunes, Baptista e Corsino (2023), a partir de uma reunião técnica promovida pelo MEC em 2008, que envolvia especialistas das áreas de alfabetização, Educação Infantil e leitura e escrita, na qual se discutiu o papel desta etapa da educação na formação de leitores e a carência de políticas nacionais relacionadas à temática, houve grande movimento em torno do tema. Entre os anos 2008 e 2013, ocorreram reuniões técnicas, lançamento de programas governamentais e a atualização de documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI/ 2009).

Uma importante reunião técnica ocorreu em 2013, ano em que o projeto LEEI, atual ProLEEI, foi aprovado. Naquela reunião, que contou com a participação de representantes da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura (OEI), se destacou a necessidade de um posicionamento do MEC em relação à orientação do trabalho pedagógico na Educação Infantil contemplando a oralidade, leitura e escrita conforme as especificidades da Educação Infantil (UFMG/FaE, 2026).

Com a aprovação do projeto LEEI, se estabeleceu uma importante relação entre as universidades e a formulação de políticas públicas. A partir dessa iniciativa, foram desenvolvidas pesquisas, estudos, debates e seminários acerca do tema Leitura e Escrita na Educação Infantil, que culminaram no curso do LEEI, e no seu material didático-pedagógico (Brasil, 2016).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No entanto, como ocorre com diferentes políticas públicas, a trajetória do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que posteriormente subsidiou a constituição do ProLEEI, foi atravessada por mudanças e instabilidades no cenário político nacional, as quais dificultaram sua consolidação. Apesar do amplo movimento de estudos, pesquisas e debates desenvolvidos em torno da temática, a proposta de implementação do curso foi afetada pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, concluído em 2016. Segundo Nunes, Baptista e Corsino (2023), as discussões acerca da oferta da formação continuada foram retomadas em 2017, durante o governo Michel Temer, em meio a intensos debates entre a coordenação do Projeto LEEI e a nova equipe do Ministério da Educação. Naquele contexto, o MEC propôs a incorporação da pré-escola ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sob uma perspectiva voltada à antecipação do processo de alfabetização e ao enfrentamento do fracasso escolar, orientação que tensionava os princípios originalmente defendidos pelo ProLEEI acerca das especificidades da Educação Infantil e do direito das crianças à cultura escrita (Bissoli; Oliveira; Hosterno, 2025).

Ainda que não acreditassem que as proposições do ProLEEI contribuíssem de modo significativo para a preparação das crianças para a alfabetização, naquele contexto os técnicos do MEC utilizaram a Coleção LEEI como material de apoio no PNAIC Pré-escola, com grandes alterações no projeto inicial, isto porque o programa e material já estavam prontos e foram formulados com recursos públicos (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Esta utilização causou certa insegurança nos idealizadores do ProLEEI, quanto à possibilidade de implementação equivocada da proposta, porém segundo Mônica Correia Baptista (2021), embora com o impeachment de Dilma, o projeto não tenha se desenvolvido como esperado, ainda assim alcançou resultados positivos, pois possibilitou que o material fosse implementado, mostrando possibilidades de atuações significativas na Educação Infantil no que se refere à leitura e escrita de forma significativa, sem a busca estéril pela alfabetização nesta etapa da educação básica.

Mesmo sem respaldo do MEC, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a equipe do projeto permaneceu realizando divulgações e debates em torno da proposta. A formação continuou sendo ofertada nos municípios mineiros de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora, Matias Barbosa e nos municípios baianos Boninal, Boquira e Mucugê, com ajustes conforme o contexto de cada região (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As divergências em torno das concepções de leitura e escrita na Educação Infantil intensificaram-se durante o governo Bolsonaro, especialmente com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), cuja perspectiva, centrada na relação entre fonemas e grafemas, distanciava-se dos pressupostos teórico-metodológicos do ProLEEI. Apesar desse contexto, a equipe do projeto, com o apoio de entidades acadêmicas e movimentos vinculados à Educação Infantil e à alfabetização, manteve a divulgação e o debate de uma concepção de leitura e escrita compreendida como prática discursiva, por meio de diferentes espaços acadêmicos e formativos (Bissoli; Oliveira; Hosterno, 2025). Em 2024, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (em seu terceiro mandato),

A formação foi ampliada nas diferentes regiões do país mediante o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e diversas universidades públicas do Brasil (Brasil, 2024a). Parceria que culminou na publicação da Portaria MEC nº 85/2025, que instituiu o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Diante dessa trajetória, evidencia-se a importância da continuidade de estudos que reafirmem o ProLEEI como uma política de formação continuada comprometida tanto com a valorização das/os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos, quanto com o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil.

O percurso de constituição do programa demonstra que a formulação e a consolidação de políticas públicas resultantes do diálogo entre universidades, pesquisadores/as, profissionais da educação e órgãos governamentais, são processos complexos, atravessados por disputas conceituais, mudanças de orientação política e desafios institucionais. Nesse contexto, a produção de pesquisas e a divulgação das experiências desenvolvidas no âmbito do programa, contribuem para ampliar o debate acerca das práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, fortalecer os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a proposta e favorecer sua consolidação enquanto política pública democrática, comprometida com os direitos das crianças e com as especificidades dessa etapa da Educação Básica.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Proposta formativa

A edição do Programa LEEI/2024 envolveu a participação de 14 universidades públicas e foi organizada a partir de uma carga horária de 126 horas, sendo 62 horas na modalidade a distância e 64 horas presenciais (Brasil, 2024b). No que se refere aos encontros presenciais, estes se desenvolveram conforme a realidade de cada município, ocorrendo em algumas localidades encontros mensais aos sábados com carga horária de oito horas, e em outros municípios formações quinzenais durante a semana. Já a parte remota da formação, baseava-se em *lives* com datas pré-estabelecidas e em atividades programadas para serem realizadas autonomamente pelos/as cursistas. Os encontros desenvolveram-se entre os meses de abril a dezembro de 2024.

O ProLEEI é organizado em torno da tríade ciência-arte-vida. No que se refere à ciência, oferece uma base conceitual em diálogo com as práticas pedagógicas, por meio da disponibilização de textos para o diálogo reflexivo entre teoria e prática. Em relação à arte, possibilita-se o contato com diferentes manifestações artísticas. E no que tange à vida, são propostas trocas de experiências entre os/as participantes (Nunes; Baptista; Corsino, 2023)

A formação baseia-se na homologia dos processos, havendo a promoção de vivências que se espera que reverberem na prática junto às crianças, sendo que sua configuração não se restringe nem aos estudos teóricos e nem a prática de sala de aula, ocorrendo reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, fundamentadas teoricamente. Para a efetivação da proposta formativa, se adotou uma organização de formação em cadeia, na qual os/as coordenadores/as representantes das universidades envolvidas realizam formações mensais com os/as formadores/as estaduais, e estes/as por sua vez formam os/as formadores/as municipais, responsáveis pela realização do curso junto aos/as professores/as da Educação Infantil.

As formações são orientadas a partir do material didático-pedagógico elaborado para a formação, sendo este composto por um caderno de apresentação da formação, um encarte para as famílias, um caderno de orientação para os/as formadores/as e oito cadernos com diferentes temas norteadores, que possuem textos com embasamento teórico, relatos de experiências de professores/as, atividades prática-reflexivas, indicações de leituras, dentre outros.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A proposta formativa defende a promoção de experiências significativas para as crianças, que envolvam a leitura e a escrita, o que deve ocorrer por meio de vivências que contemplem as múltiplas linguagens, tão presentes no universo infantil. Deste modo, não se propõe a alfabetização das crianças na Educação Infantil, e sim a valorização das diferentes culturas e o trabalho com a ampla gama de linguagens existentes, ampliando a leitura de mundo das crianças.

Contribuições e desafios do ProLEEI/2024

Enquanto seres sociais, as crianças estão inseridas em ambientes de trocas e interações que exigem delas a tentativa de compreender signos, símbolos e sistemas de representação complexos, de modo que se apropriem do mundo ao redor, sendo a linguagem escrita uma linguagem que ocupa papel central em suas práticas sociais e interações cotidianas, contribuindo tanto para sua introdução no mundo da leitura e escrita, quanto na construção do pensamento e subjetividade (Baptista, Amaral, Petrovitch, 2026).

Com base nessa compreensão, o ProLEEI configura-se como uma importante política de formação continuada ao possibilitar aos/as docentes a apropriação e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos, que contribuem para a construção de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da Educação Infantil. A proposta reconhece as crianças como sujeitos sociais e culturais e busca ampliar suas experiências com diferentes linguagens, valorizando seus saberes, suas vivências e as práticas de oralidade, leitura e escrita presentes em seus contextos cotidianos. Desse modo, a formação ultrapassa uma perspectiva instrumental ou preparatória para a alfabetização, ao compreender a inserção na cultura escrita como um direito das crianças e uma experiência que se constitui nas interações, nas brincadeiras e no contato significativo com diferentes manifestações culturais.

Os princípios que fundamentam a proposta puderam ser observados ao longo do percurso formativo desenvolvido em Uberaba (MG), no ano de 2024. A cidade atuou como um dos polos de formação sob responsabilidade da UFU, contemplando dezoito turmas que atenderam aproximadamente 530 cursistas no próprio município, em sua maioria docentes



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da cidade de Uberaba, mas havendo também professores de municípios vizinhos, como Água Comprida, Planura, Pirajuba e Delta.

A partir das observações registradas pelas formadoras durante os encontros, das interações estabelecidas com as cursistas e das produções desenvolvidas ao longo do percurso formativo, assim como de dados construídos ao longo da formação, foi possível construir as análises apresentadas neste relato.

A experiência como formadoras municipais do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), no município de Uberaba/MG, em 2024, foi atravessada por desafios, tensionamentos e possibilidades que se constituíram ao longo do percurso formativo. Inicialmente, observou-se certa resistência por parte de alguns/as professores/as em relação à participação na formação. Embora a inserção do curso na carga horária obrigatória destinada à formação continuada tenha assegurado a adesão dos/as profissionais, essa condição não implicou, necessariamente, um envolvimento imediato com a proposta. Tal aspecto evidenciou a necessidade de construir, gradativamente, sentidos para a participação, favorecendo espaços de escuta, diálogo, reflexão e compartilhamento de experiências que possibilitassem aos/às cursistas reconhecer a formação não apenas como uma exigência institucional, mas como oportunidade de ampliação de repertórios e de resignificação das práticas desenvolvidas com as crianças.

Outro desafio vivenciado esteve relacionado à escassez de materiais e recursos destinados à realização dos encontros. Em diferentes momentos, as próprias formadoras disponibilizaram livros, materiais pedagógicos e outros recursos necessários ao desenvolvimento das propostas. Essa realidade evidenciou a distância que, por vezes, se estabelece entre a elaboração das políticas de formação continuada e as condições concretas oferecidas para sua efetivação. Ainda que o compromisso das formadoras tenha contribuído para a continuidade e a qualidade das ações, a experiência reforçou a importância de investimentos institucionais que assegurem condições materiais adequadas, de modo que a responsabilidade pela realização das propostas não recaia individualmente sobre os profissionais envolvidos.

Apesar dos desafios, o percurso revelou importantes potencialidades, sobretudo em razão da abordagem sensível, estética e humanizadora que fundamenta a proposta do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ProLEEI. Em consonância com os pressupostos apresentados nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), a formação possibilitou refletir sobre as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, que participam ativamente das relações estabelecidas nos diferentes contextos em que vivem. Nessa perspectiva, a criança não é compreendida apenas como receptora de conhecimentos e práticas culturais, mas como sujeito que interpreta, produz sentidos, cria narrativas e participa da produção da cultura, ao mesmo tempo que é constituída por ela. Essa concepção contribuiu para problematizar práticas centradas na antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental e ampliar a compreensão acerca das experiências com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Mais do que estratégias destinadas às reflexões teóricas, alguns momentos previstos na formação, como sensibilizações com diferentes tipos de linguagem (músicas, audiovisuais, fotografias, pinturas, literaturas), articulação entre discussões teóricas e práticas pedagógicas concretas, oficinas de literatura⁴ e tertúlias literárias, se configuraram como espaços coletivos de escuta, diálogo e produção de sentidos, nos quais os/as participantes puderam compartilhar percepções, memórias, afetos e experiências suscitadas.

Essa transformação tornou-se perceptível em diferentes momentos da formação. No primeiro encontro, embora parte dos/as professores/as manifestasse insatisfação em relação à obrigatoriedade da participação aos sábados, as vivências propostas favoreceram a construção de um ambiente de escuta e acolhimento. Durante a tertúlia literária com contos de Carrascoza e a atividade de compartilhamento de objetos de infância, por exemplo, cursistas se emocionaram ao rememorar suas trajetórias, enquanto outros/as optaram por não se manifestar, decisão igualmente respeitada. Aos poucos, o grupo passou a estabelecer vínculos mais consistentes entre si, ampliando o diálogo e a participação nas discussões.

As tertúlias literárias se constituíram como uma experiência muito valiosa, se tornando também espaço de problematização de questões sociais, como o racismo, a leitura de textos de Geni Guimarães e Conceição Evaristo, favoreceram debates sobre identidade, escrevivência, docência e relações étnico-raciais. Durante estas discussões, cursistas se sensibilizaram ao se verem retratados/as nas obras apresentadas ou perceberem que até



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

então não conseguiam enxergar situações constrangedoras que pessoas próximas a eles/as enfrentam.

Outro momento significativo ocorreu durante a proposta envolvendo fotografia. A exposição fotográfica inspirada na obra de Chema Madoz mobilizou os/as cursistas a produzirem imagens carregadas de significados pessoais. Os/as docentes foram convidados/as a produzir imagens que expressassem aspectos de suas histórias e sensibilidades, posteriormente apresentadas em uma exposição coletiva. Ao compartilharem os sentidos atribuídos às fotografias, observou-se elevado nível de envolvimento, escuta atenta e valorização das narrativas produzidas pelos pares. A atividade também desencadeou reflexões sobre as possibilidades de desenvolver experiências semelhantes com as crianças da Educação Infantil, fortalecendo a compreensão da arte como linguagem e da formação como espaço de produção coletiva de sentidos.

As oficinas de literatura promoveram a leitura crítica de diferentes obras, problematizando a forma como as crianças são representadas, os critérios de qualidade literária e o potencial dos livros para diversificar experiências, repertórios e modos de compreender as infâncias. Foram propostas também experiências práticas que contribuíram para ampliar o envolvimento das cursistas e aproximar teoria e prática. Entre elas, destacaram-se as manualidades, com a confecção da mandala “Olho de Deus” e de xilogravuras em isopor, que favoreceram reflexões sobre criatividade, imaginação e possibilidades expressivas na Educação Infantil.

Desse modo, o percurso formativo evidenciou que uma proposta fundamentada na literatura e outros tipos de arte, na escuta e na valorização das experiências, pode contribuir para a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades das crianças e às múltiplas formas pelas quais elas se relacionam com a cultura escrita. No decorrer dos encontros, foram percebidas mudanças na maneira como parte dos/as professores/as se relacionava com a formação. A resistência inicialmente manifestada cedeu, gradativamente, espaço a uma participação mais ativa, caracterizada pelo compartilhamento de experiências, pela ampliação dos diálogos e pelo envolvimento nas atividades propostas.

Nesse movimento, os/as docentes deixaram de ocupar apenas a posição de participantes de uma formação e passaram a se reconhecer como sujeitos ativos desse



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

processo, mobilizando memórias, saberes, afetos e experiências construídas no cotidiano da Educação Infantil. Tal percurso aproxima-se da perspectiva assumida pelo ProLEEI ao compreender a formação como uma experiência dialógica, cultural e coletiva, na qual os conhecimentos são produzidos por meio da escuta, da reflexão compartilhada, da valorização dos saberes docentes e do encontro com diferentes linguagens.

Considerações finais

Nossa experiência como formadoras municipais do ProLEEI, em Uberaba (MG), evidenciou, como uma parte de um todo formativo e articulado, que a formação continuada na Educação Infantil se fortalece quando articula fundamentação teórica, experiências estéticas, diálogo e valorização dos saberes docentes. Ao longo do percurso, compreendemos que a construção do envolvimento dos/as cursistas não ocorre de maneira imediata, mas é produzida gradativamente, a partir de relações de confiança, da escuta sensível e da criação de espaços nos quais professores e professoras se reconhecem como protagonistas de seu próprio processo formativo.

Embora tenham sido identificados desafios relacionados à participação inicial de parte dos/as cursistas e às limitações de recursos materiais, a experiência demonstrou que propostas fundamentadas nas múltiplas linguagens, na literatura, nas artes e na reflexão coletiva, favorecem a ampliação do diálogo, o compartilhamento de experiências e a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Esses aspectos reafirmaram, para nós, que a formação continuada ultrapassa a transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um processo de produção coletiva de sentidos e de fortalecimento da identidade profissional docente.

Nesse contexto, o relato demonstra que o ProLEEI representa uma importante política pública de formação continuada comprometida com as especificidades da Educação Infantil, ao promover práticas que reconhecem as crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais e reafirmar seu direito à participação na cultura escrita. Ao compartilhar esta experiência, pretende-se contribuir para o fortalecimento das discussões sobre formação docente na Educação Infantil e incentivar novas investigações e relatos que ampliem a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compreensão acerca das potencialidades e dos desafios envolvidos na implementação dessa proposta formativa em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; AMARAL, Mariana Parreira Lara do; PETROVITCH, Camila Souza. Leitura literária na primeira infância: o Programa Bebeteca e os projetos de formação continuada de professoras e demais mediadores de leitura. In: SILVA, Fernanda Duarte Araújo. (Org.). *Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026, p. 49-75.

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 10, n. 2, p. 515-528, mai./ago. 2021 - ISSN 2238-8346. Entrevista concedida a Fernanda Duarte Araújo Silva e Glaucia Signorelli. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BISSOLI, M. de F.; OLIVEIRA, A. P.L. C. de; HOSTERNO, P. M. F. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na perspectiva dos formadores estaduais do Estado do Amazonas. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 14, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Formações para docentes de educação infantil ocorrem em todo o Brasil*. Disponível em: <https://abrir.link/STBUR>. Acesso em: 22 set. 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 0, 1 ed. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v.1).

BRASIL. Ministério da Educação. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*: caderno de orientação para formadoras - LEEI. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/cadernoaprofundamentoLEEI.pdf>. Acesso em 03 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025*. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) no âmbito do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI): como funciona*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/como-funciona>. Acesso em 10 jul. 2026.

NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023723>. Acesso em: 25 jun. 2025.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. *LEEI: Apresentação*. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 08 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA LEI Nº 10.639/2003

Andreza Bernardes Batista – Universidade Federal de Uberlândia
andreza.batista@ufu.br

Simpósio Temático: ST2

Resumo

Este trabalho, desenvolvido no âmbito da disciplina Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas II (PIPE 2) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), aborda a temática da alfabetização em uma perspectiva antirracista mediada pela literatura infantil. Partindo da concepção de que alfabetizar ultrapassa a mera decodificação de palavras e configura-se como uma prática social, cultural e política, o estudo orienta-se pela seguinte questão problematizadora: como a literatura infantil pode contribuir para uma alfabetização humanizadora e antirracista, colaborando para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 no contexto escolar? Para responder a essa indagação, o objetivo central consiste em analisar as contribuições e a centralidade do livro literário — desde que selecionado de forma intencional, com representatividade étnico-racial, diversidade de papéis sociais e rompimento de estereótipos — para a promoção da equidade na Educação Infantil. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada nos pressupostos teóricos de Alda Judith Alves sobre a interpretação crítica da realidade e dos significados das experiências humanas, articulando-se, de forma indissociável, às vivências pessoais da pesquisadora no ambiente educacional. As considerações preliminares evidenciam que a utilização consciente da literatura infantil favorece a construção de identidades positivas, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento do pensamento crítico, sobretudo de crianças negras. Contudo, apontam-se limites reais, como a insuficiente formação docente e os desafios práticos na implementação efetiva da legislação no cotidiano escolar. Conclui-se que a educação antirracista começa fundamentalmente no planejamento pedagógico, consolidando a literatura infantil criteriosamente escolhida como um instrumento potente de humanização e transformação social.

Palavras-chave: Alfabetização; Literatura Infantil; Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, atualmente em andamento, apresenta a proposta de uma monografia



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

que está sendo desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O estudo fundamenta-se na premissa de que a alfabetização é um processo fundamental na formação infantil que ultrapassa a mera apropriação do sistema de escrita, configurando-se como uma prática social, cultural e política essencial para a construção da identidade e da autonomia. Nessa perspectiva, a escola assume um papel decisivo na promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades.

Entre as linguagens utilizadas nesse processo, a literatura infantil ocupa uma posição de destaque por favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e influenciar a forma como as crianças percebem a si mesmas. A seleção intencional das obras que compõem o acervo escolar representa uma escolha pedagógica que pode tanto reforçar estereótipos quanto promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Trata-se de uma estratégia fundamental para a efetivação de marcos legais como a Lei nº 11.645/2008, garantindo uma educação antirracista que combate o racismo estrutural desde os primeiros anos de escolarização.

A escolha e a aproximação com esta temática estão intrinsecamente relacionadas às experiências vivenciadas por mim durante o meu próprio processo de alfabetização. Como criança negra, enfrentei situações de discriminação racial e violência simbólica no ambiente escolar, marcadas por ofensas, falta de apoio docente e invisibilização. O silêncio tornou-se uma forma de defesa em um espaço que deveria promover segurança, e o real acolhimento para o aprendizado ocorreu apenas fora da instituição, por meio de uma professora particular. Somado a isso, os materiais didáticos aos quais tive acesso na época, como os livros da Barbie, careciam de representatividade racial e cultural que refletissem a minha própria identidade. Essas vivências despertaram profundas reflexões acerca dos impactos do racismo na aprendizagem e motivaram o interesse em investigar a relação entre a alfabetização humanizadora, a literatura infantil e a educação antirracista.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão problematizadora: como a alfabetização, orientada por uma perspectiva antirracista e articulada à literatura infantil e à efetivação da Lei nº 11.645/2008, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural desde a educação infantil?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar de que maneira a alfabetização, fundamentada em uma perspectiva antirracista e humanizadora, planejada de forma intencional e articulada à representatividade negra na literatura infantil, contribui para a efetivação da legislação vigente e para o combate às desigualdades estruturais. Especificamente, busca-se: I: Compreender a literatura infantil como recurso pedagógico fundamental no processo de alfabetização; II: Analisar o papel da literatura infantil e de suas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ilustrações na valorização da identidade e na representatividade negra; III: Investigar a efetivação da Lei nº 11.645/2008 nas práticas pedagógicas da educação infantil; IV: Identificar práticas pedagógicas intencionais que articulem de forma eficaz a alfabetização, a literatura infantil e a educação antirracista; v: Refletir sobre o papel do professor como mediador indispensável na construção de práticas educacionais inclusivas e humanizadoras.

Para alcançar os objetivos propostos e apresentar o percurso desta pesquisa em andamento, o texto está organizado nas seguintes seções: 1 - Fundamentação Teórica: Dedicada ao embasamento conceitual, esta seção aborda os marcos legais e sociais da educação antirracista, os pressupostos da alfabetização humanizadora, o papel do professor mediador, a literatura infantil como arte e nutrição para o ensino, e a centralidade da representatividade no combate aos estereótipos. 2 - Metodologia: Detalha a abordagem qualitativa adotada no estudo, descrevendo a utilização do método de memorial como estratégia de análise reflexiva aliada a um rigoroso levantamento bibliográfico inspirado no estado da arte e no estado da questão. 3 - Resultados Iniciais: Apresenta o mapeamento preliminar da produção científica sobre o tema, evidenciando as convergências encontradas até o momento sobre a potência da literatura infantil na construção de identidades positivas e os limites ainda impostos pela falta de formação docente para o trato das relações étnico-raciais. 4 - Considerações Finais: Sintetiza as reflexões parciais alcançadas, articulando os achados teóricos com as memórias iniciais que originaram a pesquisa, e reafirmando que o compromisso com a educação antirracista exige intencionalidade no planejamento pedagógico para a transformação social.

Fundamentação teórica

A alfabetização constitui um processo que ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade e atuar criticamente na sociedade. Nessa perspectiva, o Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum) compreende a criança como protagonista do processo educativo, valorizando suas experiências, memórias e formas de compreender o mundo. Diferentemente de práticas centradas na repetição e na memorização, a alfabetização humanizadora busca desenvolver aprendizagens significativas, nas quais a leitura e a escrita estejam relacionadas às vivências e aos contextos socioculturais dos estudantes.

Nesse processo, o professor exerce papel fundamental como mediador da aprendizagem. Cabe ao docente planejar práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças, promovam o diálogo e favoreçam a construção do conhecimento de forma crítica e participativa. O planejamento, portanto, não consiste apenas na organização de conteúdos, mas representa uma escolha ética e política que revela



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

concepções de educação, infância e sociedade. Quando orientado por uma perspectiva antirracista, esse planejamento contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e o combate às diferentes formas de discriminação.

Como eixo estruturante dessas práticas intencionais, a literatura infantil desempenha um papel essencial no processo de alfabetização, pois vai além do ensino da leitura e da escrita, contribuindo para a formação cultural, social e afetiva das crianças. Por meio das histórias, dos personagens e das ilustrações, a criança amplia seu repertório linguístico, desenvolve a imaginação, fortalece a criatividade e aprende a compreender diferentes realidades. Dessa forma, a literatura constitui um importante instrumento para a construção de sentidos e para a formação de leitores críticos desde os primeiros anos de escolarização.

Para Miguel et al. (2016), a literatura infantil deve ser compreendida como uma forma de arte capaz de despertar emoções, alimentar a imaginação e favorecer o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as obras literárias não devem ser utilizadas apenas como recurso pedagógico, mas como experiências que possibilitam reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Nesse contexto, a escolha das obras literárias torna-se uma ação pedagógica intencional. Os livros comunicam valores, identidades e modos de viver, podendo tanto reforçar estereótipos quanto promover o respeito à diversidade. Assim, a presença de narrativas que valorizem diferentes culturas e representem positivamente crianças negras contribui para a construção da identidade, do sentimento de pertencimento e de uma alfabetização comprometida com a equidade e a educação antirracista.

Essa intencionalidade é fundamental, visto que a representatividade presente na literatura infantil exerce influência significativa na forma como as crianças constroem a percepção sobre si mesmas e sobre os outros. Durante muito tempo, personagens negros foram invisibilizados ou retratados de maneira estereotipada, restringindo suas histórias a contextos de sofrimento, escravidão ou inferiorização. Essa ausência de diversidade contribui para a reprodução do racismo estrutural e interfere na formação da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras.

Diante dessa realidade, Pinheiro (2023) afirma que ser educador antirracista significa assumir uma postura ativa diante das desigualdades raciais, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam preconceitos. Seguindo essa premissa, a literatura infantil deve apresentar personagens negros ocupando diferentes espaços sociais, exercendo protagonismo e sendo representados em contextos positivos e diversos. A presença dessas narrativas favorece o fortalecimento da identidade das crianças negras e contribui para que todas as crianças desenvolvam respeito às diferenças e compreendam a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Essa atuação docente e a seleção criteriosa desses materiais ancoram-se, política e juridicamente, na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. A legislação representa um importante avanço na construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação histórica, social, política e cultural do Brasil, além de fortalecer o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

Entretanto, mais de duas décadas após sua promulgação, diversos estudos apontam que sua implementação ainda ocorre de forma limitada em muitas instituições de ensino. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a escassez de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial e a permanência de práticas pedagógicas que pouco dialogam com a educação das relações étnico-raciais.

Para superar tais desafios, a alfabetização articulada à literatura infantil apresenta-se como uma importante estratégia para a efetivação da referida lei desde os primeiros anos da Educação Infantil. A seleção de obras literárias deve contemplar personagens negros em diferentes contextos sociais, familiares, culturais e profissionais, rompendo com representações historicamente marcadas pela escravidão, pela pobreza ou pela marginalização.

Ao ampliar essas representações, a literatura infantil favorece o reconhecimento da diversidade, fortalece a construção da identidade das crianças negras e contribui para que todas as crianças desenvolvam relações pautadas no respeito, na valorização das diferenças e na promoção da igualdade racial.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, fundamentando-se nos pressupostos teóricos discutidos por Alda Judith Alves. A escolha por essa metodologia justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa buscar compreender os significados das experiências humanas, partindo do princípio de que o comportamento e as relações sociais são carregados de sentidos que exigem uma interpretação sensível. Segundo Alves, esse tipo de investigação analisa a realidade de forma ampla, considerando o contexto e as múltiplas relações que o integram. Trata-se de uma abordagem indutiva, na qual as categorias de análise surgem progressivamente a partir do contato direto com o objeto de estudo.

Nesta investigação, o método do memorial é utilizado como estratégia para refletir sobre o racismo e a alfabetização humanizadora, posicionando a pesquisadora como o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

principal instrumento de análise. Isso implica a valorização da escuta, da subjetividade e da própria experiência vivida como caminhos para compreender as vivências, crenças e marcas que atravessam os processos educativos. Dessa maneira, reconhece-se que a realidade é uma construção social da qual a pesquisadora é parte integrante.

Complementarmente ao uso do memorial, o estudo ancora-se em um levantamento bibliográfico inspirado no estado da arte e no estado da questão. Essa escolha metodológica permite mapear e analisar a produção acadêmica recente sobre a alfabetização em uma perspectiva antirracista, possibilitando uma visão panorâmica sobre como o tema vem sendo discutido e quais são as lacunas teóricas existentes. O estudo busca, portanto, articular as memórias pessoais com descrições detalhadas e falas significativas presentes na literatura científica, revelando os sentidos, valores e desafios necessários para a construção de uma prática pedagógica efetivamente comprometida com a humanização e o combate ao racismo estrutural.

Para a operacionalização desse levantamento bibliográfico, foram selecionadas palavras-chave que dialogam diretamente com os eixos centrais desta investigação. O primeiro grupo de termos foca no processo de ensino e aprendizagem, utilizando as expressões alfabetização, educação infantil e práticas pedagógicas. O segundo grupo busca contemplar a fundamentação política e social da pesquisa, com os descritores educação antirracista, racismo estrutural e Lei nº 11.645/2008. Por fim, o terceiro eixo de busca concentra-se nos recursos e na abordagem humanizadora, fazendo uso das expressões literatura infantil, representatividade negra e alfabetização humanizadora.

A coleta de dados será realizada em plataformas que reúnem a produção científica brasileira de relevância na área da educação. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) será utilizado para o mapeamento de artigos científicos recentes. A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) será consultada para identificar como o tema tem sido tratado em pesquisas de mestrado e doutorado, permitindo a construção do estado da questão. Adicionalmente, a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico servirão como bases complementares para assegurar a abrangência da busca.

Por fim, a seleção dos materiais encontrados obedecerá a critérios de inclusão que priorizam produções teóricas e relatos de experiências que articulem a alfabetização ao combate ao racismo. O cruzamento desses achados bibliográficos com as vivências descritas no memorial permitirá que a pesquisadora intérprete as tendências e lacunas da área com a sensibilidade necessária para a promoção de uma educação humanizadora.

Resultados e discussão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Embora o levantamento acadêmico encontre-se em sua fase inicial, as primeiras incursões analíticas já permitem delinear hipóteses consistentes sobre a temática. Os dados preliminares extraídos das produções científicas evidenciam que a literatura infantil transcende o mero aspecto lúdico, consolidando-se como um pilar fundamental para uma alfabetização estruturada na perspectiva antirracista. Como hipótese central que se desenha neste estágio do estudo, nota-se que a curadoria e a utilização de obras marcadas pela representatividade negra e pela diversidade cultural atuam diretamente na construção da identidade e no fortalecimento da autoestima. Esse contato literário propicia às crianças um sentimento real de pertencimento e amplia substancialmente a compreensão crítica sobre as relações étnico-raciais.

Além disso, as leituras preliminares corroboram a hipótese de que o professor exerce um papel nevrálgico como mediador desse processo. O planejamento pedagógico e a seleção intencional do acervo literário despontam como ações indispensáveis para a materialização de práticas educativas genuinamente antirracistas. Em contrapartida, essas mesmas pesquisas iniciais desvelam os gargalos que ainda obstaculizam a efetivação plena da Lei nº 11.645/2008 no chão da escola. Destacam-se, sobretudo, as lacunas na formação docente para o trato das questões étnico-raciais e a escassez de materiais didáticos que espelhem a pluralidade sociocultural sem incorrer na reprodução de estereótipos.

Desse modo, os indicadores desta etapa da pesquisa reforçam que a literatura infantil, quando mobilizada de forma crítica, intencional e politicamente engajada, configura-se não apenas como um recurso didático, mas como uma potente estratégia de humanização. Trata-se de um caminho promissor para a consolidação da educação antirracista, essencial para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e ativamente comprometidas com a valorização irrestrita da diversidade.

Considerações finais

Tendo em vista que este artigo recorta uma investigação ainda em andamento, as reflexões aqui delineadas não buscam encerrar o debate, mas apresentar considerações preliminares que já estabelecem pontos fundamentais para o diálogo acadêmico e pedagógico. Ao retomarmos a nossa questão problematizadora e o objetivo central de analisar de que maneira a alfabetização, orientada por uma perspectiva antirracista e articulada à literatura infantil, contribui para a efetivação da Lei 11.645/2008, os primeiros passos do estudo nos permitem constatações significativas.

O desenvolvimento preliminar desta pesquisa aponta que a literatura infantil possui um potencial inegável para fomentar uma alfabetização humanizadora e comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural. Contudo, essa potência só se materializa quando o uso



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

das obras ocorre de forma intencional, crítica e indissociavelmente integrada ao planejamento pedagógico. A análise inicial das produções acadêmicas já evidencia a urgência de se promover, desde os primeiros anos da Educação Infantil, práticas que garantam a representatividade positiva e a valorização irrestrita da diversidade ético-racial na formação da identidade das crianças.

Além disso, o estudo sinaliza que, para que o livro literário atue como ferramenta de transformação, há uma necessidade imperativa de se ampliar as discussões sobre a implementação da legislação vigente diretamente nos currículos de formação inicial e continuada de professores. É preciso superar as lacunas formativas para que a seleção do acervo e a mediação docente fortaleçam, de fato, o compromisso ético e político da educação com a construção de uma escola — e, por extensão, de uma sociedade — mais justa, acolhedora e igualitária.

Espera-se, portanto, que este trabalho, mesmo em suas etapas iniciais, contribua para pavimentar futuras pesquisas e comece a instigar os educadores a repensarem o cotidiano de suas salas de aula. Reconhecer a literatura infantil como um território fértil e político é o primeiro passo para a formação de crianças críticas, conscientes de sua história e profundamente respeitadas em relação às diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRESSAN, Manuelle Lopes Quintas. *Scratch: um estudo de caso*. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MIGUEL, Eliana Alves; COSTA, Claudia; QUEIROZ, Regina; SILVA, Fernanda; COSTA, Joyce; SILVA, Cleusmaria. A importância da literatura na educação infantil. *Semana Acadêmica*, Fortaleza, v. 1, p. 0-14, 8 jan. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-leitura-na-educacao-infantil>.

Acesso em: 5 fev. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MONTEIRO, Jacira Pontinta Vaz. *O estigma da cor*. 1. ed. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2023.

O QUE entendemos por alfabetização humanizadora? NAHum, [S. l.], [202-?]. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-que-entendemos-por-alfabetizacao-humanizadora/>.

Acesso em: 5 fev. 2026.

PEREIRA, Ana Paula de Souza Venancio. *Alfabetização antirracista: movimentos de pensamentos, experiências e narrativas infantis e interfaces entre a psicologia e a educação*. 2024. Tese (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

PESQUISA aponta que 81% dos brasileiros consideram o Brasil um país racista. UOL, [S. l.], 26 ago. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2023/08/26/pesquisa-aponta-que-81-dos-brasileiros-consideram-o-brasil-um-pais-racista.htm>. Acesso em: 5 fev. 2026.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 10. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVER FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Veridiana Ferreira Moraes Girasol – Secretaria Municipal de Educação –
very_f@yahoo.com.br

Simpósio Temático: ST 2 – Instituições, saberes e práticas educativas na Educação Infantil

Resumo

A Educação Infantil constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais que repercutem em todo o percurso escolar. Nesse contexto, as funções executivas, compreendidas como processos relacionados ao controle inibitório, à memória de trabalho, à flexibilidade cognitiva e à autorregulação, assumem papel relevante para a aprendizagem e para a convivência no ambiente escolar. Este estudo tem como objetivo relatar e analisar a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada no Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), desenvolvida com uma turma de Pré I da Escola Municipal de Educação Infantil Tupy Silveira, no município de Bagé/RS. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizado a partir da inserção de atividades lúdicas e estruturadas voltadas ao desenvolvimento das funções executivas no contexto da rotina escolar. A produção das informações ocorreu por meio de observações sistemáticas, registros da prática pedagógica, relatos da professora e acompanhamento das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção. Os resultados evidenciaram avanços relacionados à participação das crianças nas atividades, ao controle de impulsos, à atenção, à organização de ações, à interação entre os pares e à expressão das emoções, indicando o potencial das práticas pedagógicas planejadas para favorecer o desenvolvimento da autorregulação e das funções executivas na Educação Infantil. Conclui-se que a utilização de estratégias fundamentadas em evidências científicas pode contribuir para a qualificação das práticas docentes e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, reforçando a importância da articulação entre conhecimentos da neuropsicologia e da pedagogia no planejamento das experiências educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Funções executivas; Autorregulação.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as experiências vivenciadas nessa etapa devem favorecer a construção



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da autonomia, das interações, da participação e do desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2018).

Entre as habilidades consideradas fundamentais para esse processo destacam-se as funções executivas, compreendidas como um conjunto de capacidades cognitivas relacionadas ao controle inibitório, à memória de trabalho e à flexibilidade cognitiva. Essas funções permitem que a criança organize pensamentos, controle impulsos, adapte-se a novas situações, resolva problemas e regule suas emoções, constituindo importantes preditores do desenvolvimento acadêmico, social e emocional (Blair; Raver, 2015; Dias; Seabra, 2013).

A autorregulação, diretamente relacionada às funções executivas, corresponde à capacidade de monitorar pensamentos, emoções e comportamentos diante das diferentes situações do cotidiano. Durante a Educação Infantil, seu desenvolvimento ocorre principalmente por meio das interações sociais, das brincadeiras e das experiências pedagógicas intencionalmente planejadas pelos professores, evidenciando a importância de práticas educativas que favoreçam a construção dessas habilidades desde os primeiros anos escolares.

Nesse contexto, cresce o interesse por propostas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas que contribuam para o fortalecimento das funções executivas. Entre elas destaca-se o Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), desenvolvido por Dias e Seabra (2013), que reúne atividades estruturadas e lúdicas voltadas ao desenvolvimento do controle inibitório, da memória de trabalho, da flexibilidade cognitiva e da regulação emocional, articulando conhecimentos da neuropsicologia, da pedagogia e das ciências cognitivas.

Embora diferentes estudos evidenciem a importância das funções executivas para o desenvolvimento infantil, ainda são necessárias investigações que discutam como programas estruturados podem ser incorporados às práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente em escolas públicas, considerando suas potencialidades para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e qualificar as experiências educativas. Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada no Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), desenvolvida com uma turma de Pré I da Escola Municipal de Educação Infantil Tupy Silveira, no município de Bagé/RS, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento das funções executivas e da autorregulação na Educação Infantil.

Fundamentação teórica



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças, compreendendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Mais do que um espaço destinado aos cuidados básicos, esse nível de ensino configura-se como um ambiente de aprendizagem, interação e construção de experiências que favorecem a constituição das primeiras formas de compreender e atuar no mundo. Oliveira (2019) explica que a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço de formação integral, no qual as experiências vivenciadas pelas crianças favorecem seu desenvolvimento em diferentes dimensões. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular estabelece que as práticas pedagógicas devem assegurar os direitos de aprendizagem por meio de experiências fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, promovendo a autonomia, a participação, a convivência e a expressão em suas diferentes linguagens (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A concepção contemporânea de infância reconhece a criança como sujeito histórico, social e produtor de cultura. Vygotsky (2007) explica que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio social, sendo mediada pelas interações com outras pessoas e pelos elementos culturais presentes em seu contexto. Sob essa perspectiva, o professor assume papel essencial na organização de experiências pedagógicas que estimulem a curiosidade, a investigação, a resolução de problemas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas desde os primeiros anos escolares. Dessa forma, as práticas desenvolvidas na Educação Infantil ultrapassam a transmissão de conteúdos, constituindo oportunidades para favorecer habilidades fundamentais ao desenvolvimento humano (Oliveira, 2019).

Entre essas habilidades destacam-se as funções executivas, compreendidas como um conjunto de processos cognitivos responsáveis pelo planejamento, pela organização do comportamento, pelo controle da atenção, pela memória de trabalho, pela flexibilidade cognitiva e pelo controle inibitório. Diamond (2013) explica que essas funções permitem regular pensamentos, emoções e comportamentos diante das demandas do cotidiano, sendo fundamentais para a aprendizagem, para o desenvolvimento social e para a adaptação aos diferentes contextos. Dias e Seabra (2013) acrescentam que tais habilidades podem ser estimuladas desde a infância por meio de experiências pedagógicas planejadas (Diamond, 2013; Dias; Seabra, 2013).

Blair e Raver (2015) destacam que as funções executivas apresentam intenso desenvolvimento durante a primeira infância, período em que o cérebro demonstra elevada plasticidade e grande sensibilidade às experiências vivenciadas. Os autores explicam que ambientes educativos ricos em interações, brincadeiras e desafios favorecem a consolidação dessas habilidades, contribuindo para melhores condições de aprendizagem e para o desenvolvimento socioemocional. Além disso, crianças que apresentam maior



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

desenvolvimento das funções executivas tendem a demonstrar melhor capacidade de resolução de problemas, maior controle emocional, maior persistência diante de desafios e melhor desempenho acadêmico ao longo da trajetória escolar (Blair; Raver, 2015).

Entre os componentes das funções executivas, a autorregulação ocupa posição de destaque por representar a capacidade de monitorar e controlar pensamentos, emoções e comportamentos de forma consciente e intencional. Blair e Raver (2015) explicam que essa habilidade é construída progressivamente durante a infância e depende das experiências oferecidas pelos diferentes contextos de desenvolvimento. Vygotsky (2007) também ressalta que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da mediação dos adultos e das interações sociais, reforçando a importância da organização de experiências pedagógicas que oportunizem situações de interação, tomada de decisão, resolução de conflitos e expressão de sentimentos (Vygotsky, 2007; Blair; Raver, 2015).

Nesse cenário, diferentes estudos têm defendido a utilização de intervenções pedagógicas fundamentadas em evidências científicas para favorecer o desenvolvimento das funções executivas ainda na Educação Infantil. Dias e Seabra (2013) desenvolveram o Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), cuja organização contempla atividades estruturadas e lúdicas voltadas ao fortalecimento do controle inibitório, da memória de trabalho, da flexibilidade cognitiva e da regulação emocional. Os autores explicam que essas habilidades podem ser estimuladas por meio de jogos, brincadeiras, histórias, desafios e situações de resolução de problemas compatíveis com as características do desenvolvimento infantil (Dias; Seabra, 2013).

Ao integrar conhecimentos provenientes da neuropsicologia, da pedagogia e das ciências cognitivas, o PIAFEx amplia as possibilidades de atuação docente ao oferecer estratégias pedagógicas que podem ser incorporadas ao cotidiano escolar sem romper com os princípios que orientam a Educação Infantil. Kishimoto (2017) explica que o brincar constitui elemento estruturante do processo educativo na infância, favorecendo a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento das crianças. Essa compreensão aproxima-se das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o brincar e a participação ativa como elementos centrais para a construção das aprendizagens e do desenvolvimento integral (Brasil, 2018; Kishimoto, 2017).

Nessa perspectiva, o fortalecimento das funções executivas também pode ser compreendido como um importante elemento para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao autocontrole, à atenção, à flexibilidade cognitiva e à regulação emocional favorece a participação de todas as crianças nas experiências educativas, respeitando seus diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprender (Blair; Raver, 2015; Diamond, 2013).

Assim, propostas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, como o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PIAFEx, ampliam as possibilidades de atuação docente ao oferecer estratégias que contribuem para a qualificação do ensino na Educação Infantil, promovendo ambientes mais acolhedores, participativos e favoráveis ao desenvolvimento integral. Oliveira (2019) destaca que práticas pedagógicas intencionalmente planejadas potencializam as experiências de aprendizagem e favorecem a formação integral das crianças. Dessa forma, discutir intervenções dessa natureza significa também refletir sobre a inovação das práticas pedagógicas e sobre a construção de contextos educacionais comprometidos com uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2018; Oliveira, 2019).

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo, desenvolvido a partir da implementação de uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento da autorregulação e das funções executivas em uma turma de Pré I da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Tupy Silveira, localizada no município de Bagé, Rio Grande do Sul. A experiência foi realizada ao longo do ano letivo de 2024, no contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

A intervenção fundamentou-se no Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), proposto por Dias e Seabra (2013), cuja organização contempla atividades estruturadas destinadas ao desenvolvimento do controle inibitório, da memória de trabalho, da flexibilidade cognitiva e da regulação emocional. Considerando as características da faixa etária atendida, as atividades foram adaptadas ao contexto da Educação Infantil, privilegiando experiências lúdicas, interativas e compatíveis com os direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Durante o desenvolvimento da proposta foram realizadas atividades organizadas em diferentes eixos de intervenção, incluindo jogos que estimulavam o controle inibitório, exercícios voltados à memória de trabalho, brincadeiras que exigiam flexibilidade cognitiva e atividades de contação de histórias e dramatizações destinadas ao reconhecimento e à expressão das emoções. Todas as ações foram incorporadas à rotina escolar, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e favorecendo a participação ativa das crianças nas situações de aprendizagem.

A produção das informações ocorreu por meio da observação sistemática das crianças durante a realização das atividades, dos registros produzidos ao longo da intervenção, dos relatos da professora regente acerca das mudanças observadas no cotidiano da turma e da aplicação de instrumentos de pré e pós-intervenção adaptados à faixa etária, utilizados para acompanhar aspectos relacionados às funções executivas e à autorregulação. Esses diferentes procedimentos possibilitaram analisar as repercussões da intervenção sobre o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

comportamento, as interações e a participação das crianças nas atividades escolares.

Por se tratar de um relato de experiência desenvolvido no contexto das práticas pedagógicas da instituição, sem identificação individual dos participantes e sem divulgação de informações que possibilitassem sua identificação, foram preservados os princípios éticos relacionados ao sigilo e à confidencialidade das informações produzidas durante a experiência.

Resultados e discussão

A implementação da proposta pedagógica fundamentada no Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx) possibilitou observar mudanças qualitativas no comportamento das crianças ao longo das atividades desenvolvidas. Embora o objetivo da experiência não tenha sido mensurar estatisticamente o desempenho dos participantes, os registros produzidos durante a intervenção evidenciaram avanços relacionados ao desenvolvimento da atenção, do autocontrole, da participação nas atividades coletivas e da capacidade de lidar com situações que exigiam espera, organização e resolução de problemas.

Nas primeiras atividades, observou-se que parte das crianças apresentava dificuldades para controlar impulsos, aguardar sua vez durante os jogos, manter a atenção por períodos mais prolongados e seguir regras previamente estabelecidas. Ao longo da intervenção, essas situações passaram a ocorrer com menor frequência, sendo possível identificar maior envolvimento das crianças nas propostas, além de comportamentos relacionados ao planejamento de ações, à cooperação entre os colegas e ao respeito às regras construídas coletivamente. Esses resultados dialogam com Dias e Seabra (2013), que defendem que as funções executivas podem ser estimuladas por meio de experiências pedagógicas sistematizadas e adequadas ao contexto escolar.

Também foram observados avanços relacionados à memória de trabalho e à flexibilidade cognitiva. Durante as atividades, as crianças demonstraram maior facilidade para recordar instruções, organizar sequências de ações, adaptar estratégias diante de mudanças nas regras dos jogos e buscar diferentes soluções para os desafios propostos. Blair e Raver (2015) explicam que essas habilidades constituem componentes fundamentais das funções executivas e apresentam intenso desenvolvimento durante a primeira infância quando estimuladas por ambientes educativos ricos em interações e desafios. Os resultados observados na presente experiência aproximam-se dessa compreensão ao evidenciarem progressos na organização das ações e na resolução de problemas (Blair; Raver, 2015).

Outro aspecto evidenciado durante a experiência refere-se ao desenvolvimento da autorregulação emocional. As atividades que envolveram contação de histórias,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dramatizações e rodas de conversa favoreceram momentos de expressão de sentimentos, reconhecimento das próprias emoções e construção de estratégias para lidar com situações de frustração e conflito. Observou-se que, gradativamente, as crianças passaram a utilizar o diálogo com maior frequência para resolver pequenas divergências e demonstraram maior capacidade de reconhecer emoções em si mesmas e nos colegas, fortalecendo as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Esses achados corroboram a compreensão de Blair e Raver (2015) de que a autorregulação pode ser favorecida por experiências pedagógicas planejadas e por interações significativas estabelecidas no contexto escolar (Blair; Raver, 2015).

Além das contribuições para o desenvolvimento infantil, a experiência também evidenciou potencialidades relacionadas à prática docente. A organização intencional das atividades possibilitou à professora acompanhar de forma mais sistemática o desenvolvimento das crianças, favorecendo intervenções pedagógicas mais conscientes e alinhadas às necessidades observadas durante o processo educativo. Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui um importante mediador das aprendizagens na Educação Infantil, permitindo que o professor organize experiências significativas sem romper com as especificidades dessa etapa de ensino. Nesse sentido, a utilização do PIAFEx mostrou-se compatível com os princípios da Educação Infantil ao integrar brincadeiras, jogos e experiências significativas ao cotidiano da sala de aula (Brasil, 2018; Kishimoto, 2017).

Os resultados observados reforçam que práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas podem contribuir para o desenvolvimento das funções executivas desde a Educação Infantil, favorecendo não apenas aspectos cognitivos, mas também competências socioemocionais relacionadas à convivência, à autonomia e à participação das crianças nas experiências educativas. Embora os resultados estejam circunscritos ao contexto específico desta experiência, eles evidenciam o potencial de intervenções planejadas para qualificar as práticas pedagógicas e ampliar as oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil, em consonância com as discussões apresentadas por Dias e Seabra (2013) e Blair e Raver (2015) sobre a importância da estimulação precoce das funções executivas (Dias; Seabra, 2013; Blair; Raver, 2015).

Considerações finais

O presente relato de experiência teve como objetivo analisar a implementação de uma proposta pedagógica fundamentada no Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx), desenvolvida com uma turma de Educação Infantil, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento das funções executivas e da autorregulação das crianças. A experiência evidenciou que a inserção de atividades planejadas, lúdicas e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

intencionalmente organizadas favoreceu a participação das crianças nas propostas pedagógicas e criou oportunidades para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao controle inibitório, à memória de trabalho, à flexibilidade cognitiva e à regulação emocional.

Os resultados observados reforçam a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas desde a Educação Infantil, demonstrando que intervenções dessa natureza podem contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem ao promover experiências que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, a experiência evidenciou que estratégias voltadas às funções executivas podem ser incorporadas à rotina escolar de forma articulada às propostas pedagógicas da Educação Infantil, respeitando as especificidades dessa etapa e valorizando o brincar, as interações e a participação ativa das crianças.

Embora os resultados estejam restritos ao contexto de uma única turma e não permitam generalizações, a experiência contribui para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das funções executivas na Educação Infantil, oferecendo subsídios para que outros professores e instituições reflitam sobre possibilidades de intervenção em seus contextos educativos.

Por fim, considera-se que novas pesquisas, envolvendo diferentes realidades escolares, períodos mais longos de acompanhamento e múltiplas estratégias de avaliação, poderão aprofundar a compreensão acerca das contribuições de programas voltados ao desenvolvimento das funções executivas para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, espera-se que este estudo incentive a ampliação de investigações e práticas pedagógicas que fortaleçam uma Educação Infantil comprometida com a formação integral, a participação de todas as crianças e a construção de ambientes educativos cada vez mais inclusivos e qualificados.

REFERÊNCIAS

- BLAIR, C.; RAVEN, C. C. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 66, p. 711-731, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- DIAMOND, A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. *Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx): manual de aplicação*. São Paulo: Memnon, 2013.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.