



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JAMILES DOS SANTOS DE LIMA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS DO PERCURSO
FORMATIVO

CAMPINA GRANDE, PB

Março de 2026

JAMILES DOS SANTOS DE LIMA

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS DO PERCURSO
FORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a integralização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientadoras

Prof^a. Dr^a. Edileuza Custódio Rodrigues

Prof^a. Dr^a. Maria Betânia Sabino Fernandes

CAMPINA GRANDE, PB

Março de 2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

L7321

Lima, Jamiles Santos de.

Licenciatura em Pedagogia: experiência do percurso formativo /
Jamiles Santos de Lima. – 2026.

58 f. : il. color.

Monografia (licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

“Orientação: Profa. Dra. Edileuza Custódio Rodrigues, Profa. Dra.
Maria Betania Sabino Fernandes”.

Referências.

1. Pedagogia. 2. Formação Docente. 3. Estágio Curricular
Supervisionado. 4. Gestão Escolar. 5. Educação Infantil. 6. Anos Iniciais
do Ensino Fundamental. I. Fernandes, Maria Betania Sabino. II.
Rodrigues, Edileuza Custódio. III. Título.

UFCG/BC

CDU 37.013(043.3)

JAMILES SANTOS DE LIMA

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS DO PERCURSO
FORMATIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga.

Aprovado (a) em 26/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



EDILEUZA CUSTODIO RODRIGUES

Data: 29/03/2026 11:08:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Edileuza Custódio Rodrigues – UFCG

Orientadora

Documento assinado digitalmente



MARIA BETANIA SABINO FERNANDES

Data: 30/03/2026 17:30:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes – UFCG

Coorientadora

Dedico este trabalho aos meus pais,
com amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A minha família e ao meu companheiro João Vitor Silva Mendes, pelo apoio incondicional e por acreditar em meu potencial durante toda esta jornada acadêmica. Reconheço que este percurso foi extremamente difícil e exaustivo, especialmente após o retorno às atividades presenciais e minha mudança para Campina Grande. As barreiras geográficas, emocionais, minhas questões psicológicas e os impactos da pandemia tornaram a trajetória um desafio que impactou profundamente minha saúde psicológica. Este trabalho é fruto de um esforço exaustivo e sou grata por terem acreditado em mim mesmo nos momentos em que o desânimo e o cansaço pareceram maiores do que a própria caminhada. Mesmo exausta, cheguei aqui porque eles mantiveram a fé em mim quando eu mesma já não tinha nenhuma.

À Professora Dra. Luciana Leandro da Silva, pela orientação cuidadosa nos projetos de iniciação científica. Seus ensinamentos foram fundamentais para despertar em mim o olhar investigativo e o rigor científico que busquei aplicar durante as intervenções pedagógicas nesse percurso formativo.

À Professora Dra. Andréia Ferreira da Silva, por me acolher como membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), proporcionando-me um espaço de diálogo e de amadurecimento intelectual sobre a gestão da educação pública.

Ao meu amigo Marcos Vinícius Silva Abrantes, aluno do curso de Arte e Mídia da UFCG, pela parceria generosa e sensível, dedicando-me seu olhar e seu talento para gravar meu estágio em educação infantil, transformando essa vivência em um documentário.

A todos os professores da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, que contribuíram para minha formação, e aos profissionais das escolas-campo, que me receberam e permitiram que este trabalho se tornasse realidade.

As minhas orientadoras, Professoras Dra. Edileuza Custódio Rodrigues e a Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes, pela condução ética deste trabalho final.

A cabeça pode esquecer mas aquilo
que foi aprendido com o coração
não é esquecido nunca.

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) analisa o percurso de formação no curso de Pedagogia da UFCG, com foco na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, durante os estágios curriculares supervisionados em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Versa sobre a experiência no estágio em gestão, evidenciando estudos sobre a relação entre o público e o privado, marcada pela influência de ideologias neoliberais e meritocráticas. Apresenta e analisa o estágio na educação infantil, que possibilitou uma intervenção cineclubista com crianças de três e quatro anos de idade, demonstrando a potência da linguagem audiovisual para o protagonismo e a expressão criativa das crianças, rompendo com usos meramente didatizantes. Registra, ainda, o estágio em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, destacando a complexidade da docência interdisciplinar envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais e Arte. Nas considerações finais ressalta a necessidade de uma prática docente constantemente fundamentada na teoria, favorecendo a construção da identidade docente, proporcionando autonomia, sensibilidade e criticidade para a compreensão da escola pública como um espaço de resistência, emancipação e produção de saberes.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado. Gestão Escolar. Educação Infantil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This final course paper (TCC) analyzes the educational path in the Pedagogy course at UFCG, focusing on the inseparability between teaching and research, during supervised curricular internships in school management, early childhood education, and the initial years of elementary school. It discusses the internship experience in management, highlighting studies on the relationship between the public and private sectors, marked by the influence of neoliberal and meritocratic ideologies. It presents and analyzes the early childhood education internship, which enabled a film club intervention with three- and four-year-old children, demonstrating the power of audiovisual language for children's protagonism and creative expression, breaking with merely didactic uses. It also records the internship in a 2nd-grade elementary school class, highlighting the complexity of interdisciplinary teaching involving the subjects of Portuguese Language, Mathematics, Geography, History, Natural Sciences, and Art. In conclusion, the need for a teaching practice constantly grounded in theory is highlighted, favoring the construction of teacher identity, providing autonomy, sensitivity, and critical thinking for understanding the public school as a space of resistance, emancipation, and knowledge production.

Keywords: Teacher Training. Supervised Curricular Internship. School Management. Early Childhood Education. Early Years of Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: EVIDENCIANDO A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO	10
2.1 A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio	13
2.2 Evidenciando a parceria público-privada na instituição campo de estágio	18
3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM CINECLUBE	19
3.1 O cineclube na educação infantil	21
3.2 O planejamento da proposta de intervenção: cineclube como experiência de protagonismo e expressão da criança	27
3.3 A intervenção pedagógica: uma experiência cineclubista na educação infantil	29
4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	33
4.1. A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio	34
4.2 O processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula observada	38
4.3 O planejamento da intervenção pedagógica para a turma de 2º ano	40
4.4 A intervenção pedagógica: uma proposta integradora	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	55

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) constitui-se como um registro analítico e reflexivo da minha trajetória de formação docente vivenciada nos estágios curriculares supervisionados. Mais do que um relato de experiências, este trabalho busca evidenciar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pilar central do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, que compreende a pesquisa como princípio educativo e eixo organizador do currículo.

O estágio é fase necessária e importante da formação docente, mas o modelo tradicional de estágio, marcadamente tecnicista, não compreende toda a complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar. Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) não se constrói ciência forte se os seus profissionais não utilizarem seus instrumentos e metodologias científicas. Nesse sentido,

a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (Pimenta e Lima, 2004, p. 46).

O desenvolvimento curricular e profissional deve se dar em um processo que articule teoria e prática e o eixo que articula esses dois aspectos é a pesquisa. Dados e informações não são suficientes para produzirem conhecimentos na Universidade. É necessário a pesquisa, uma forma científica de investigar a realidade. A perspectiva que mais contempla um processo de formação pela pesquisa no estágio é a metodologia de pesquisa-ação com foco direcionado a pesquisa colaborativa (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015).

A pesquisa colaborativa ajuda a superar a divisão entre acadêmicos da Universidade e professores da educação básica. Alguns desafios são postos à pesquisa colaborativa, como estabelecer vínculos entre os pesquisadores da Universidade, estagiários e os professores da escola. Uma das maneiras de se superar isso seria levando em consideração as necessidades tanto dos estagiários como dos professores durante o processo de pesquisa-ação, evitando a representação de que a Universidade tem a resposta pronta para os problemas das escolas,

pois sem parceria e confiança o estágio como pesquisa não acontece (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015).

O objetivo central deste trabalho é contemplar o percurso formativo percorrido por mim, demonstrando como as investigações teóricas se transformaram em intervenções práticas, nas instituições campos de estágio. Esse percurso foi balizado pela articulação entre as disciplinas Pesquisa Educacional I e II e os três estágios curriculares supervisionados previstos no Curso. Durante a disciplina Pesquisa Educacional I, elaborei o projeto intitulado Estágio curricular supervisionado em gestão escolar: evidenciando a parceria público-privado, sob a orientação dos professores Luciana Leandro e Joedson Brito, que foi desenvolvido durante o estágio em gestão escolar, enquanto que na disciplina Pesquisa Educacional II foi elaborado o projeto para o estágio em educação infantil, intitulado Estágio curricular supervisionado na educação infantil: cineclube como experiência, orientado pelas professoras Kátia Patrício e Maria das Graças Oliveira.

As investigações realizadas durante os estágios basearam-se em procedimentos cuidadosamente planejados para garantir o rigor científico e a ética na coleta e análise dos dados. Tratou-se de estudos de natureza qualitativa que, segundo Triviños (1987), privilegiam a prática e o propósito transformador do conhecimento ao desvendar os fenômenos sociais.

Os estágios foram realizados em instituições públicas da rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba, permitindo a aproximação com a realidade e a interação com os atores que a conformam.

Durante os estágios realizei estudos de revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semi estruturadas, análise documental dos projetos político-pedagógicos (PPP) das instituições. No campo da educação infantil, a metodologia envolveu pesquisa-ação, buscando superar a divisão entre o conhecimento acadêmico e a prática docente (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). O tratamento dos dados seguiu rigorosos compromissos éticos, assegurando o anonimato das instituições e dos participantes, pautando-se na adesão voluntária e na integridade das informações (Bogdan; Biklen, 1991).

O trabalho está estruturado em seções que refletem as vivências nos estágios. Após esta introdução, abordo o estágio supervisionado em gestão escolar, analisando as dimensões administrativas e os impactos das colaborações externas na escola pública, compreendendo o estágio como uma aproximação intencional da realidade (Pimenta; Lima, 2006).

Em seguida, apresento o estágio em educação infantil, cuja experiência cineclubista buscou romper com o uso passivo de tecnologias e promover o protagonismo infantil. A próxima seção é dedicada ao estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino

fundamental, evidenciando um trabalho interdisciplinar. Diferente das etapas anteriores que contavam com projetos de pesquisa previamente elaborados, esse estágio teve sua inserção direta na escola, considerando as demandas das instituições, configurando-se como um espaço de síntese das competências didático-pedagógicas acumuladas ao longo da graduação.

A regência nesse último estágio foi alicerçada na mobilização dos conhecimentos oriundos das disciplinas de fundamentos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia e Arte. A prática docente foi orientada pelos pressupostos da Didática, do planejamento e da avaliação escolar, permitindo a transposição didática dos conteúdos científicos para a realidade da sala de aula.

Ao final, apresento as considerações finais que sistematizam aprendizagens e desafios da minha formação como professora-pesquisadora.

2. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: EVIDENCIANDO A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO

Esta seção apresenta as experiências e aprendizados adquiridos durante o estágio curricular supervisionado em gestão escolar. A vivência ocorreu em uma escola municipal integral do município de Campina Grande, sob a orientação dos professores Joedson Brito dos Santos e Luciana Leandro da Silva. Durante o estágio investiguei como a gestão da escola campo de estágio atuava frente às parcerias público-privadas, buscando compreender a materialização desses projetos no cotidiano da escola que atende os anos iniciais do ensino fundamental.

A fundamentação deste estudo deu-se, principalmente, através da entrevista semiestruturada realizada com o gestor da unidade, que disponibilizou informações importantes que permitiram desvelar como a instituição articula os recursos e programas públicos com as colaborações de entes privados.

Assim, a experiência possibilitou confrontar a teoria da gestão democrática com os relatos dos desafios práticos de uma gestão que precisa equilibrar a burocracia estatal e as exigências dessas parcerias. A justificativa para este recorte reside na necessidade de compreender como essa interação público-privado influencia a autonomia da escola, a infraestrutura e a eficácia do processo educativo. Ao analisar o relato do gestor e os documentos institucionais, busquei compreender se tais parcerias fortaleciam a função social

da escola, garantindo uma postura crítica sobre os modelos contemporâneos de administração escolar, ou se impunham novas lógicas de mercado ao ambiente educativo.

De acordo com Machado (1989) a concepção da organização do processo de trabalho escolar como um espaço social marcado pelo confronto dos interesses de classes, partindo do marxismo e tendo como princípio de que a escola é uma instituição social inserida na sociedade capitalista e reflete isso, suas contradições. Aqui a escola tem a função política, serve para a burguesia difundir a sua visão de mundo (hegemônica), mesmo que a classe trabalhadora também lute por esse espaço, pois nela é possível se apropriar dos conhecimentos mais elaborados que servem como instrumento de resistência. Portanto, a escola não é um espelho passivo dos interesses da classe dominante.

Nesse contexto, a privatização assume diversas dimensões. Adrião (2018) destaca a privatização do currículo. Esse tipo de privatização se configura nas compras ou adoção de sistemas de ensino, de desenhos curriculares e de insumos curriculares como tecnologias educacionais (livros, conteúdos digitais, acesso a plataformas e sistemas de informação), elaborados pelo setor privado, transferindo a responsabilidade do planejamento para empresas e reduzindo a autonomia docente.

Compreendo que esse tipo de transferência de responsabilidade rouba dos sujeitos que trabalham nos sistemas de ensino público a autonomia para pensar e planejar de acordo com as especificidades de cada sistema de ensino. Dessa forma os sistemas de ensino são encaixados em modelos padronizados e só cabe aos sujeitos reproduzirem o que já foi planejado de forma descontextualizada e acrítica. Um exemplo dessa realidade são os sistemas privados de ensino adquiridos pelas escolas públicas (Adrião, 2018).

É possível relacionar essa dimensão da privatização com as ações filantrópicas no âmbito da educação pública. As instituições filantrópicas possuem vários projetos de parceria com os sistemas públicos de educação básica, o que se constitui nessa privatização curricular da educação básica de que venho falando. Esses projetos envolvem o oferecimento de suporte técnico, elaboração de materiais didáticos, oferecimento de formação para os profissionais de educação, reestruturação de espaços em escolas, premiação dos profissionais da educação e alunos e oferecimento de reformas/ajustes dos currículos (Adrião, 2018).

Essa lógica é reforçada pela “nova filantropia”, definida por Ball (2014) como um investimento que exige resultados mensuráveis, todas as doações (de ações e recursos) possuem intenções por trás. Podemos usar a expressão “doar por resultados” para melhor resumir, ou seja, essas doações, essas ações filantrópicas, na verdade são investimentos. Dessa forma os filantropos vêm atuando em vias públicas, assumindo deveres que são

originariamente do Estado, de forma que as demarcações entre o que é público e o que é privado entre mercado e Estado são violadas e misturadas e não são úteis analiticamente como descritores autônomos (Ball, 2014).

Sendo essas ações investimentos, os filantropos querem ver os resultados e impactos de maneira clara e mensurável do investimento, tanto de tempo como de dinheiro (Ball, 2014). Isso justifica o apoio ou a própria criação de avaliações externas e índices educacionais, formas mensuráveis de se analisar e comparar resultados e formas de padronizar o que deve ser avaliado por meio de reformas curriculares, tais como a reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi constituída com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (Hypolito, 2019).

De acordo com Ball (2014), as abordagens de doação formam a base do que, às vezes, é chamado de ‘soluções rápidas’ para problemas difíceis ou ‘grandes desafios’, essas soluções rápidas possuem três componentes: 1. são técnicas; 2. são genéricas; 3. e podem ser ampliadas em escala (do local para o nacional, por exemplo). Além disso, a filantropia também está assentada em três princípios de trabalho: 1. ampliar e adequar as organizações sem fins lucrativos; 2. ênfase na avaliação e na gestão de desempenho; 3. promoção de relações investido-investido com base em um engajamento consultivo.

Mais especificamente, percebo que nessa nova filantropia as questões e problemas sociais, incluindo, portanto, problemas educacionais, são tratadas na perspectiva de negócios e de forma estratégica com base nos métodos de investimento de capital privado (Ball, 2014). Para os filantropos bastaria investir, cobrar e esperar pelos resultados, para reduzir a pobreza nos países periféricos bastaria por exemplo, tal qual como foi afirmado no livro produzido pelo Banco mundial e escrito por Bruns e Luque (2015 apud Hypolito, 2019), ‘Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe’, seria necessário apenas aplicar reformas educacionais padronizadas e esperar pelos bons resultados.

Portanto, essas ações filantrópicas também primam por estabelecer consensos (Tarlau; Moeller, 2020). Nesses consensos estão presentes as formas de pensamento que se alinham à ideologia neoliberal, segundo a qual todos os aspectos da vida podem e devem ser encarados da mesma maneira como se encara os problemas de mercado. O neoliberalismo é um conjunto

complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’ como base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros Ball (2012, p. 25).

Em contrapartida a esta visão filantrópica e neoliberal, concordamos com Saviani (2008) quando ele afirma que na verdade, para solucionar os problemas da educação precisamos transformar as relações sociais vigentes, precisamos construir nova sociedade, pois se todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo isso implica a sua superação. A compreensão dessas bases teóricas é fundamental para analisar, na seção seguinte, como tais dinâmicas podem se materializar na prática da escola campo de estágio através das parcerias estabelecidas.)

A presente seção foi organizada em subseções. Na subsequente, apresento a estrutura e funcionamento da escola campo de estágio, seguida pelos estudos realizados sobre a materialização da lógica empresarial na educação pública e, por fim, pela análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com o gestor e um professor da escola.

2.1 A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio

Ao apresentar a estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio, analiso os desdobramentos das dimensões da gestão na instituição. Compreendo a gestão escolar, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), como um processo complexo que articula políticas, estruturas e práticas pedagógicas, partindo da premissa de Paro (1998) de que gerir não é dominar, mas buscar objetivos coletivos por meio do uso racional de recursos. Sob essa ótica, descreve-se a seguir a realidade da instituição observada.

A escola campo de estágio pertence à rede municipal estando localizada em um bairro periférico de Campina Grande. Nessa escola eram oferecidos ensino para a educação infantil especificamente a pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental. Atendia 712 alunos, sendo que 104 tinham deficiência que eram atendidos pelo AEE.

A unidade escolar atendia famílias de baixa renda e estava inserida em um território marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, atendendo crianças em situação de rua ou

extrema pobreza, o que demandava da gestão uma atuação que extrapolava o pedagógico e alcançava a assistência básica, como o combate à insegurança alimentar.

A escola dispunha, em sua equipe técnica, de gestor, vice-gestora, assistente social, psicóloga, supervisora, coordenador pedagógico, secretários, apoio escolar, merendeira, além do corpo de professores.

Quanto aos espaços, a escola tinha 14 salas de aula que funcionam nos turnos manhã e tarde, dois pátios, sala de leitura, refeitório, cozinha, sala de atendimento psicossocial, duas salas de atendimento educacional especializado (AEE), sala de professores, sala de supervisoras, secretaria, sala do gestor, campo de areia e quadra de cimento.

No momento do estágio quem estava assumindo a gestão da escola era um gestor escolar que estava no cargo havia quatro anos e, segundo ele, o trabalho da escola era reconhecido pela comunidade como uma escola que funcionava bem, com regras e disciplina.

O quadro de professores era formado por uma professora de educação infantil, seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 18 professores dos anos finais do ensino fundamental e mais sete professores para as disciplinas especiais das turmas de quinto ano de período integral.

Mais de 90% dos professores eram contratados segundo o gestor, dados que indicam vínculos trabalhistas instáveis, típicos do regime de contratação temporária. Além dos docentes, a escola também contava com uma assistente social, um psicólogo, um supervisor, uma coordenadora pedagógica e três secretários. Essa situação revela o quão precarizada estavam as condições de trabalho desses professores.

Trabalhavam na escola, também, os educadores sociais voluntários, contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) para prestar suporte aos alunos em situação de deficiência. Esses educadores sociais trabalhavam em regime de 20h ou 40h. Eles não recebiam salário e sim uma bolsa com um valor inferior a um salário mínimo, mesmo para um regime de 40h. Não era necessário formação específica como Pedagogia para ser um educador social voluntário, bastava possuir ensino médio para conseguir passar na seleção.

Essa política de contratação via bolsa-auxílio, sem exigência de formação em Pedagogia, evidencia o que a literatura crítica como a desprofissionalização do magistério e a redução do ‘cuidar e educar’ a uma atividade meramente assistencial.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP), percebi que as ações pedagógicas na escola são norteadas por princípios de uma gestão democrática. O PPP evocava a participação dos educadores, alunos, responsáveis e outros funcionários nas tomadas de decisão.

Contrariamente a essa perspectiva de gestão democrática que a escola explicitava no PPP, em Campina Grande, foi aprovada a Lei n. 8.716/2023 de setembro de 2023 que extinguiu as eleições municipais de diretores escolares revogando a Lei n. 6.151 de 05 de outubro de 2015. Além de revogar a lei anterior ela também dispõe sobre a nova forma de provimento de diretores que passou a ser via seleção por mérito.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Paro (1998), a participação seria a melhor forma de assegurar a gestão democrática. Todavia, com o fim das eleições para provimento de cargo, a gestão democrática se encontra fragilizada. Embora a participação não seja o único fator para garantir a qualidade educativa, ela é o pilar fundamental para o exercício da autonomia e para a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com sua função social.

Além disso, a análise documental revelou que o PPP considerou as especificidades da comunidade atendida pela escola, principalmente levando em consideração o contexto de vulnerabilidade social do bairro e o grande número de alunos em situação de deficiência que eram atendidos pela escola. Percebi no documento uma forte sensibilização em relação a esses aspectos.

Observei que o PPP se alinha à BNCC, definindo as competências e habilidades a serem trabalhadas com os alunos, em detrimento da formação de cidadãos críticos e conscientes, refletindo uma visão mais técnica e mercadológica da educação.

No que tange à natureza da função gestora, Paro (1998) alerta para o equívoco comum de confundir gestão com chefia ou dominação. Para o autor, a gestão é a busca por alcançar objetivos mediante o uso racional de recursos, afastando-se da burocratização que, muitas vezes, é confundida com administração, mas que na verdade a obstrui.

É fundamental compreender que a gestão escolar possui especificidades que a distinguem da gestão empresarial. Enquanto esta visa o lucro, a escola busca a formação de cidadãos. Refutar a transposição de modelos empresariais para o ambiente escolar é necessário, pois uma concepção de qualidade baseada apenas em números e produtividade ignora a cultura social e historicamente acumulada.

Observei que na escola havia o Cantinho da leitura, atrelado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556/2023). Com um investimento médio de R\$ 1.235,00 por sala, o projeto visava recuperar aprendizagens afetadas pela pandemia, garantindo que livros e materiais lúdicos estivessem ao alcance dos alunos até o 5º ano. Complementando essa frente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

atua na democratização do acesso à informação e no apoio ao desenvolvimento profissional docente, alinhando-se à BNCC.

No campo da inclusão digital, a escola contava com o Educação Conectada, que fornecia rede Wi-Fi e o Programa Internet Brasil. Este último, em parceria com o Ministério das Comunicações, já distribuiu 385 chips com pacotes de dados para famílias inscritas no CadÚnico, promovendo a conectividade além dos muros escolares.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é o principal pilar para melhorias na escola. Entretanto, o gestor relatou que enfrentava desafios com a burocratização extrema, o que dificultava aquisições emergenciais, como ventiladores Inclusive, por vezes, a gestora utilizava recursos próprios ou de iniciativas como bingos, para suprir demandas imediatas.

Paralelamente, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garantia a merenda. Apesar do repasse per capita estabelecido pelo FNDE e da obrigatoriedade de compra de 30% da agricultura familiar, a gestão considerava um retrocesso a centralização das compras pela SEDUC-CG.

A escola também desenvolvia o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) para as turmas de 5º ano e o Programa Educação e Família, focado no projeto de vida dos alunos. No setor privado, destacava-se a parceria com o Instituto Alpargatas (IA), que premiava o desempenho escolar de alunos e professores e fornecia kits esportivos através do projeto Educação pelo Esporte.

O trabalho pedagógico era articulado pela equipe gestora por meio de reuniões quinzenais que visavam o ajuste do planejamento curricular e a análise do desempenho discente. Conforme Paro (1998), a administração é uma mediação para atingir objetivos educacionais. Nesse sentido, a relação entre a direção, a supervisão e o grupo de acompanhamento pedagógico (GAP) buscava assegurar a qualidade do ensino. O supervisor escolar atuava como assessor técnico-pedagógico, coordenando reuniões que buscavam superar o controle hierárquico e transformar a escola em um espaço de resistência e aprendizagem real.

A relação com os alunos e professores pautava-se na horizontalidade e no suporte mútuo, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Contudo, a integração com as famílias enfrentava barreiras, pois as exaustivas jornadas de trabalho dos pais limitavam a participação deles nas reuniões convocadas. Segundo a gestora, a escola buscava mitigar essa distância com projetos como a Semana de Mostra Pedagógica e o Projeto Família na Escola.

Por fim, a relação com a SEDUC foi caracterizada como estritamente burocrática, com baixo suporte pedagógico e carência de incentivos que considerassem as especificidades

locais. Diante dessa ausência de suporte estatal efetivo, a gestão escolar assumia um papel proativo, tentando transformar dificuldades estruturais em oportunidades de desenvolvimento integral para a comunidade do entorno.

Essa postura de resistência materializava-se na realização de diversos projetos locais que tentavam suprir lacunas estruturais e outras questões. O Projeto Leitura e Protagonismo objetivou incentivar a leitura e a escrita dos alunos, assim como, melhorar o acervo de literatura infanto-juvenil. Inclusive, este projeto recebeu a colaboração da UFCG, que arrecadou livros para o acervo da sala de leitura.

A escola também desenvolvia os projetos Espaço, Vida e Educação, Conectados pelo Coração e Acolhendo e Resignificando a Vida, dentre outros.

De acordo com Paro (1998), a gestão é a busca por alcançar objetivos com o uso racional de recursos. Embora limitada pela escassez de recursos públicos, há indícios de que a gestão buscava se aproximar do modelo democrático-participativo defendido por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Essa estrutura complexa, marcada por lacunas no financiamento público e pela precarização dos vínculos trabalhistas, criou um cenário ideal para a inserção de entes privados no cotidiano escolar, funcionando como justificativa para a busca por parte da SEDUC de parcerias com institutos que ofereciam recursos e premiações.

Os tipos de gestão diferem de acordo com os objetivos, por exemplo, a gestão de uma escola e de uma empresa não podem, ou pelo menos não deveriam ser iguais, pois a escola busca formar sujeitos críticos, cidadãos, já a empresa objetiva alcançar o maior lucro possível a partir de ideais como eficiência e eficácia, portanto são objetivos diferentes (Paro, 1998).

Paro (1998) afirma que na atualidade a escola se espelha nas empresas para atuar, e que isso deve ser refutado, pois se trata de uma concepção de qualidade baseada em números e uma exigência de produtividade como se as escolas fossem empresas. Essas ações empresariais introjetadas na escola surgem como forma de se tentar consertar todos os problemas que a educação pública enfrenta.

O autor, por fim, aponta que é necessário desmistificar a ‘neutralidade’ dos métodos e técnicas empresariais presentes nas escolas, pois deve haver coerência entre os meios e fins, pois nosso objetivo enquanto educadores (as) é uma educação emancipadora. Se o objetivo é libertar, então a escola precisa ser democrática e democratização não combina com metas previamente estabelecidas por entidades superiores.

2.2 Evidenciando a parceria público-privada na instituição campo de estágio

A organização e a gestão da escola constituem um processo complexo que envolve a inter-relação entre políticas, estruturas e práticas pedagógicas. Conforme discutem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa complexidade exige que a gestão esteja orientada para a melhoria contínua da aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Sob essa ótica, as informações fornecidas pelo gestor mediante entrevista e a análise documental realizadas durante o estágio foram essenciais para analisar como as práticas de gestão contribuíram para a eficácia do processo educativo. Foi elaborado um roteiro com questões para o gestor e o professor sobre os programas Aluno nota 10 e Professor nota 10, a saber: (1) Em que consistem os programas Aluno nota 10 e Professor nota 10 e quais os prêmios?; (2) Você considera que esses programas são positivos e cumprem com seus objetivos?; (3) Os professores e alunos são motivados a participarem dos programas? e (4) No geral, o que a gestão e demais profissionais da educação na escola podem considerar sobre esses programas e seus impactos?

Os entrevistados explicaram como funcionavam os programas do Instituto Alpargatas na escola. Citaram que os critérios para selecionar o ‘aluno nota 10’ eram: assiduidade, tarefas realizadas, notas boas, bom comportamento e bom relacionamento com os colegas. De cada sala, selecionavam-se dez alunos que receberiam um prêmio, que era um kit com mochila, garrafinha e uma bola. No projeto Professor Nota 10, o professor entrevistado explicou que o docente deveria realizar um projeto e enviá-lo para o Instituto Alpargatas, que avaliaria os ganhadores. Os cinco primeiros ganhariam prêmios como televisão, notebook e celular. Questionei se a escola também ganhava alguma bonificação, mas o entrevistado afirmou não saber dessa informação.

Segundo o gestor, o prêmio Aluno Nota 10 motivava os discentes, pois eles viam os ganhadores e passavam a desejar o prêmio também. Em relação ao prêmio Professor Nota 10, relatou-se que nunca houve professor inscrito na escola, pois eles tinham muitas demandas. Segundo o gestor, os projetos eram considerados bons, mas o corpo docente enfrentava dificuldades de participar devido à falta de tempo decorrente das inúmeras tarefas.

Durante a entrevista com o professor, ele explicou que o Instituto mantinha outro projeto na escola, que envolvia a doação de kits de materiais para serem usados nas aulas de

Educação Física. Esse kit possuía bambolês, bolas, cordas, jogos de dama, jogos de xadrez, entre outros materiais. Nas palavras do professor, mesmo que não fossem materiais de excelente qualidade, eles faziam o uso, pois a SEDUC não enviava materiais.

Ainda segundo o professor, foi possível notar um descaso público com a educação por parte da SEDUC, fato que permitiu que projetos como esses se tornassem, além de bem vindos, realmente necessários.

O gestor afirmou que o Instituto Alpargatas, além dos projetos já citados, também oferecia aulas de capoeira, que eram disponibilizadas em todas as escolas do município por meio de parceria direta com a SEDUC. O projeto pertencia ao instituto, portanto cabia a ele decidir com as aulas aconteceriam.

Diante dos relatos do gestor, evidenciou-se que a aceitação de materiais esportivos, mesmo que não sejam de excelente qualidade, e a premiação por metas (meritocracia) confirmaram o adentramento da lógica mercadológica na escola, conforme discutido por Ball (2014) e Paro (1998).

O fato do programa Professor Nota 10 não ter tido adesão por falta de tempo docente foi um dado que evidenciou o desalinhamento entre as exigências de desempenho empresarial e a realidade de precarização da educação municipal. Assim, a gestão atuou como mediadora de uma autonomia limitada, em que o suporte privado tornou-se necessário, mas às custas da transferência de responsabilidades e decisões que deveriam ser públicas.

Na próxima seção, apresento a experiência no estágio em educação infantil.

3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM CINECLUBE

O cinema, enquanto Arte e cultura, constitui-se como um aparato fundamental na formação da subjetividade humana, operando simultaneamente como uma indústria cultural capaz de influenciar valores e percepções. No contexto da educação infantil, essa influência torna-se ainda mais sensível, exigindo um olhar crítico sobre como as produções audiovisuais adentram o cotidiano das creches. Frente à hegemonia de produções estrangeiras, majoritariamente norte-americanas, que dominam o circuito comercial brasileiro, o cineclube emerge como uma estratégia coletiva, democrática e crítica de resistência e democratização do acesso à cultura cinematográfica nacional.

No Brasil, o trabalho com o cinema em ambiente escolar encontra amparo legal na Lei nº 13.006, de 2014, que determina a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema nacional na educação básica. Contudo, a simples obrigatoriedade legal não assegura uma prática pedagógica emancipatória. Como alertam Fresquet e Paes (2016), existe o risco de se exibir qualquer conteúdo audiovisual para as crianças com o intuito meramente burocrático de cumprir a lei. É nesse hiato entre a obrigatoriedade e a experiência estética que a pesquisa-intervenção desenvolvida durante o estágio se situa.

Apesar da relevância do tema, o cineclubismo na primeira infância ainda é explorado com pouca intensidade na literatura acadêmica. Esta seção do TCC tem como objetivo analisar as experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do estágio em educação infantil, realizado em uma creche da rede municipal de Campina Grande, em uma turma de maternal de crianças de 3 a 4 anos. Durante o estágio, foram executadas as etapas de observação, planejamento e uma intervenção cineclubista, sob orientação das professoras Kátia Patrício Campos e Maria das Graças Oliveira.

Para compreender melhor o porquê da inserção do cineclube na creche, foi necessário articular os conceitos de educação infantil, infância e a linguagem cinematográfica em sua dimensão estética e política. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, superou a herança assistencialista para se consolidar como um direito da criança e da família. Segundo Bujes (2001), essa etapa deve ser um espaço de desenvolvimento da sensibilidade e de múltiplas linguagens.

Nesse sentido, o cineclube apresenta-se como um campo fértil, em que o cuidado e a educação se fundem no exercício da escuta e do olhar. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é compreendida como um sujeito histórico e de direitos que produz cultura (Brasil, 2009).

Gouvêa (2002) reforça que a infância é uma construção social e histórica, cujas vivências são atravessadas pela cultura infantil. O cinema deve respeitar essa especificidade, constituindo-se como uma experiência lúdica de autoconhecimento e reconhecimento de pares. Essa compreensão de infância dialoga diretamente com a natureza do cinema, classificado como a sétima Arte por Ricciotto Canudo, que ultrapassa a mera projeção de imagens. Fresquet e Carvalho (2023) utilizam a metáfora da infância para descrever os primórdios do cinema, ressaltando seu caráter experimental e visionário.

A partir das formulações de Gilles Deleuze, compreende-se que o cinema atua como produtor de choques ao pensamento, resistindo aos clichês e permitindo uma cartografia do presente (Freitas; Coutinho, 2013). Nas instituições educativas, portanto, o cinema deve

desvencilhar-se da função de transposição didática ou ferramenta disciplinadora. O cinema é ciência e sonho, uma das mais poderosas formas de expressão cultural, possibilitando problematizar a realidade e oferecer resistência aos padrões dominantes (Brasil, 2024).

Para concretizar essa potência estética no cotidiano escolar, recorremos ao conceito de cineclube. Diferente das salas comerciais, o cineclube é um coletivo que se reúne para conhecer, assistir, debater, pensar e sentir o cinema sem reduzi-lo a puro entretenimento (Teixeira; Pereira, 2012). Trata-se de um espaço de formação de público crítico, focado na desalienação e no reconhecimento da cultura nacional (Kieling; Rodrigues; Morisso, 2010).

Introduzir o cineclube na educação infantil é, por fim, romper com a ideia preconceituosa de que as crianças não se interessam por cinema de arte. Pelo contrário, conforme defende Bergala (2008), a escola deve ser o lugar de encontro com a criação, onde a criança, enquanto sujeito potente, é convidada a desfrutar do cinema como uma experiência de alteridade e invenção.

Quanto à organização da seção, inicialmente apresentei um breve mapeamento de produções recentes sobre o trabalho com cineclubes no âmbito da educação infantil. Posteriormente, detulho a organização e o funcionamento da creche, bem com as práticas pedagógicas observadas na turma do maternal, com foco no uso do audiovisual pelas educadoras. Em seguida, descrevo como foi realizado o planejamento da intervenção pedagógica e, por fim, relato como a intervenção cineclubista ocorreu.

3. 1 O cineclube na educação infantil

Para situar a como o tema era tratado no cenário acadêmico, realizou-se um mapeamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes, uma das maiores bibliotecas virtuais de informação científica do país, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, utilizando o descritor “cineclube educação infantil” no recorte temporal de 2021 a 2024. O levantamento identificou um quantitativo restrito de produções, apenas 8 artigos, o que evidenciou a escassez de investigações sistematizadas sobre o tema. Em termos comparativos, temas consolidados como “música na educação infantil” e “contação de histórias” apresentaram, no mesmo período e base de dados, 124 e 59 resultados, respectivamente.

Os artigos encontrados revelaram uma concentração geográfica e teórica significativa: 6 artigos vinculavam-se ao Programa Cinema e Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, sob a coautoria de Wenceslao Machado de Oliveira Júnior. Tais produções emergiram de projetos de extensão que articulavam o fazer cinema na escola com conceitos como montagem, edição, música fílmica e cinema-arquivo. No Quadro 1, sistematizo as obras encontradas:

Quadro 1: Artigos sobre cineclube e educação infantil

Título	Autores(as)
A música acontece: experiências com música e cinema na escola de educação infantil	Silva e Oliveira Jr. (2021)
Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar	Amaral, Guari e Oliveira Jr. (2021)
Desarquivando um cineclube escolar	Oliveira e Oliveira Jr. (2021a)
O cinema abrindo alas para as aprendizagens no cotidiano escolar	Silva, Zouain e Fernandes (2021)
Sombra, luz, ação! experimentações e potências do cinema na educação infantil	Oliveira e Oliveira Jr. (2021b)
Leituras e escritas do cinema na escola de educação infantil: experiências de criação com os femininos	Faria, Amaral e Oliveira Jr. (2022)
Um castelo de areia na escola de educação infantil: Curando filmes e medos	Melo, Oliveira Jr. e Oliveira (2022)
Cineclube das crianças quilombolas: Espaço de participação e diálogo	Miranda, Nogueira e Oliveira (2024)

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados de pesquisa no site Portal de Periódicos Capes.

Os artigos tiveram diferentes enfoques relacionando o cinema na educação infantil com vários temas, como música, feminismo, produção cinematográfica e alguns conceitos próprios da área como montagem, edição e cinema-arquivo.

Durante a leitura percebi que seis artigos tinham um mesmo coautor em comum: Wenceslao Machado de Oliveira Júnior, que participava de atividades extensionistas junto ao Programa Cinema e Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas sendo coordenador do projeto ‘Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas’ que se desenvolvia com o Cineclube Regente/Cha da Prefeitura Municipal de Campinas. O projeto era desenvolvido em duas escolas periféricas da rede de ensino do município de Campinas.

Portanto, a descrição dos próximos seis artigos apresentou relatos que foram frutos de atividades extensionistas desse mesmo projeto, que em geral trabalhava com a produção de filmes com crianças da educação infantil, seguida da descrição dos outros dois artigos que não fazem parte desse conjunto.

Em Silva e Oliveira Jr. (2021) foram apresentados quatro relatos de experiências com música e cinema na educação infantil em que houve a criação de musicais para pequenos filmes produzidos na educação infantil. Os autores analisaram os modos de envolvimento dessas crianças nesses processos de criação, tendo como ponto de partida a pergunta ‘o que seria música para cinema numa escola de educação infantil?’.

Segundo os autores, a música para cinema na educação infantil ‘busca seu próprio formato na matéria-prima constituída pela própria criança’ (Silva; Oliveira Jr., 2021, p. 87), ou seja, era a criança quem dava forma a música fílmica seja como produtora ou como espectadora ao ver e expressar de diversas formas as sensações que o filme lhe marcava.

O artigo de Amaral, Guari e Oliveira Jr. (2021) mostrou experiências de docentes da educação infantil com montagem e edição de pequenos filmes. No decorrer do artigo os autores preocuparam-se em diferenciar os termos montagem e edição, pois tais palavras geralmente eram vistas como sinônimos.

A diferenciação desses termos é considerada pelos autores citados como algo importante. Eles decidiram fazer essa distinção para que essas definições para auxiliar a compreensão dos processos de aprendizagem, bem como para apoiar a produção do cinema (Amaral; Guari; Oliveira Jr., 2021).

Em suma, a edição de um filme foi definida como um ato técnico, em que foram usados recursos de um programa de edição de imagens, já a montagem foi definida como um processo mais ligado ao artístico “ligado à criatividade, mediada pelo gesto de editar, colocar imagens em um editor digital, recortar e unir essas imagens para transformá-las em um filme” (Amaral; Guari; Oliveira Jr., 2021, p.217).

Oliveira e Oliveira Jr. (2021a) apresentaram experiências de produções cinematográficas em escolas de educação infantil entrelaçadas com o conceito e fazer cinema, no formato de cinema de arquivo. Segundo os autores, o cinema de arquivo constituía-se em uma prática artística, um fazer filmes utilizando arquivos já existentes. Trata-se de

trazer à tona “memórias filmadas” ou filmagens que se tornaram memórias é enfrentar a possibilidade de contar as histórias de outras maneiras, de contar

as muitas histórias já vividas a partir de outros pontos de vista, neste caso, o do cinema feito na escola (Oliveira; Oliveira Jr., 2021a, p. 107).

Em Oliveira e Oliveira Jr. (2021b), a brincadeira é feita com luz e sombra. São dois relatos de experiência no contexto de um cineclube centrado na proposta de ver, conversar e fazer cinema na escola com a educação infantil. Nesses relatos as crianças brincam com lanternas e luz natural para fazerem sombras e isso se torna o mote para as filmagens.

Em Faria, Amaral e Oliveira Jr. (2022), foram relatadas experiências de aproximação com o cinema nas escolas de educação infantil em conexão com femininos e feminismos. O texto surgiu de estudos e de produções cinematográficas feitas em escolas de educação infantil. No artigo, os autores abordaram a importância do cinema na educação infantil, em relação à construção da identidade feminina, pois permite que as crianças possam refletir e discutir sobre papéis de gênero e estereótipos preconceituosos muitas vezes presentes ou abordados em filmes.

Nogueira, Miranda e Oliveira (2024) analisaram como era a relação das crianças com o cineclube desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel, localizada no Conde-PB. Os autores deixaram claro suas perspectivas cineclubistas, afirmando que o cineclube deveria se distanciar da visão didatizante do cinema na escola. Na relação das crianças com o cineclube ele se apresentou como um espaço coletivo de diálogo, deleite, fruição e incentivo à produção cinematográfica. Ampliador de repertório cultural e espaço de participação e liberdade de expressão.

Os artigos analisados serviram de inspiração em relação a produção de filmes com crianças dentro da dinâmica cineclubistas. Pois, quando me refiro ao cinema enquanto Arte, parto do pressuposto de que as crianças, além de contemplar, sentir, conhecer, refletir e analisar diversos filmes, também podem produzir.

Considero que dentro do recorte de tempo pesquisado foi encontrado um quantitativo pequeno de artigos sobre cineclube, principalmente se compararmos com outras buscas de artigos feitas no mesmo site e no mesmo recorte temporal. Por exemplo, ‘música na educação infantil’ apresentou 124 resultados, ‘contação de histórias educação infantil’ apresentou 59 resultados. Além disso, seis dos oito artigos foram produzidos em um mesmo grupo de pesquisa e extensão e que tem como locus de pesquisa e extensão as mesmas duas escolas que participam do mesmo cineclube, o que pode indicar também que exista um número pequeno de grupos que estudem e que se envolvam com experiências cineclubistas na educação infantil. Isso demonstrou a relevância de explorar essa temática.

O estágio curricular supervisionado em educação infantil foi realizado em uma creche municipal, sediada em Campina Grande, na Paraíba, situada na área urbana. A instituição possuía estrutura ampla, para atender crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, com turmas de berçário e maternal, funcionando em regime de tempo integral, das 07h às 17h.

No momento do estágio, a creche atendia 211 crianças. Sua infraestrutura contava com nove salas, lactário, sala de estimulação, pátio coberto, banheiros para as crianças, banheiros para professores e funcionários, jardim, sala de recursos, diretoria, cozinha, refeitório e uma sala de vídeo específica, recurso este que ganhou relevância diante da temática aqui abordada.

Fui informada sobre o aumento do número de matrículas de crianças com necessidades especiais, principalmente de crianças com transtorno do neurodesenvolvimento, como transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno opositor desafiador (TOD) e outros.

Quanto aos recursos tecnológicos, a creche possuía acesso à Internet banda larga, impressora, computadores e aparelhos de TV, os quais estavam presentes em todas as salas de aula. O quadro funcional era composto por 18 funcionários, responsáveis por operacionalizar tanto as rotinas de cuidado quanto as atividades pedagógicas. A turma campo de estágio contava com duas educadoras, uma educadora social voluntária e um grupo de 18 crianças.

Em relação ao PPP da creche, encontrava-se em fase de reformulação e, por isso, não tive acesso. Por sua importância, vale ressaltar que, segundo Veiga (2003), um projeto político pedagógico deve ser elaborado a partir da análise das múltiplas necessidades sociais e culturais da população, trata-se de um documento que deve ser construído colaborativamente e, a fim de ser mais do que uma obrigação burocrática, deve ser marcado por uma inovação emancipatória. A autora definiu inovação emancipatória pela ruptura, não se trata de uma evolução esvaziada, não é reforma só das aparências, intervenção ou mudança só para obedecer burocraticamente às novas legislações, trata-se de uma ruptura com o status quo.

No primeiro dia de imersão, para o período da observação-participante, a recepção das docentes regentes marcou o início do vínculo com o grupo. A rotina apresentada revelou uma estrutura bem definida, organizada em ciclos que se repetiam nos turnos matutino e vespertino. Pela manhã, o fluxo compreendia a primeira vivência com trocas de roupa e café da manhã, a segunda vivência com banho e almoço e o período de repouso. Já no turno vespertino, a sequência alternava entre vivências e as refeições de lanche e jantar.

Todo o planejamento dessas ações era sistematizado no Registro de Vivências Pedagógicas - Educação Infantil, um documento padronizado pela rede municipal que exigia a vinculação de cada atividade aos códigos e objetivos de aprendizagem da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Adicionalmente, as professoras deveriam alinhar suas práticas a temas mensais unificados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), para todas as unidades da rede.

Embora esse modelo de planejamento carregasse uma carga burocrática e prescritiva, a observação participante permitiu notar o que Barbosa e Horn (2001) defendem: a organização do cotidiano na educação infantil deve ser fruto da leitura sensível das necessidades do grupo. Para além do rigor dos códigos da BNCC, percebi que as professoras exerciam adaptações constantes conforme o ritmo e o interesse das crianças. Essa mediação entre o que era exigido institucionalmente e a realidade sociocultural das crianças foi o que garantiu que a estruturação do tempo e do espaço na creche possuísse significado real, evitando que a rotina se tornasse um processo meramente mecânico.

Em diálogos preliminares com as duas educadoras da turma, observei que o conceito de cineclube era desconhecido para elas. No entanto, as profissionais relataram possuir a prática de, ocasionalmente, exibir filmes para as crianças nas sextas-feiras. Contudo, durante todo o período de observação do estágio, notei que o audiovisual era mobilizado prioritariamente como um recurso de contenção em momentos de agitação, distanciando-se de uma proposta pedagógica ou estética deliberada.

Durante as observações, revelou-se o que se convencionou chamar de audiovisual como estratégia de gestão de comportamento. Durante a imersão em campo, notei que a televisão, objeto presente em todas as turmas da creche, ocupava um lugar central nos momentos de transição e higiene no cotidiano das crianças. Enquanto esperavam a vez de tomar banho as crianças ficavam

brincando com massinha ou recortando revistas, mas, sem sombra de dúvida, a TV foi o recurso mais utilizado. A programação consiste em vídeos do YouTube, muitas vezes não se tratando de produções filmicas, mas vídeos de 'criadores de conteúdo'. Um vídeo mostrava uma pessoa preparando bolos em miniaturas; outro era uma gravação de um jogo em que dinossauros brigavam usando fantasias de super-heróis. A estratégia é bem-sucedida: as crianças assistem com atenção e ficam quietas, sentadas em suas cadeiras (Diário de Campo, 10/07/2025).

Em registros posteriores, observei que mesmo quando a TV assumia um caráter pretensamente lúdico, como na exibição de videocliques musicais em que as crianças imitavam gestos e cantavam, o diálogo pedagógico era escasso. Como anotado em diário de campo (24/07/2025), “as crianças não interagem com as professoras sobre o que assistiam. A TV era

geralmente usada para acalmar as crianças, transformando os momentos de agitação em momentos de passividade”.

A partir dessas observações, compreendi que o audiovisual ainda não era plenamente encarado como uma linguagem artística no contexto observado. Segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), existe uma tendência cultural de reduzir a linguagem à fala e à escrita, ignorando que o ser humano se comunica através de múltiplos sistemas simbólicos.

As linguagens artísticas cênica, musical, visual e, aqui incluiu-se, a cinematográfica mediam nossa relação com o mundo e refletem nosso modo de existir nele. Ao utilizar o audiovisual apenas como ferramenta de controle ou ‘tapa-buraco’ na rotina, perdia-se a oportunidade de despertar novos modos de sensibilidade. A intenção não é a formação de artistas precoces, mas sim oportunizar o acesso a essas linguagens, oportunizando que a criança possa formar um repertório simbólico para utilizar na escola e em sua vida (Souza; Campos; Oliveira, 2021).

Portanto, o diagnóstico revelou uma lacuna fundamental que foi a necessidade da transição de um audiovisual que acalmava e silenciava para um cinema que provocasse e mobilizasse. Foi a partir deste cenário de passividade que se desenhou a premência da intervenção cineclubista, visando restituir à imagem sua potência de experiência e diálogo.

3.2 O planejamento da proposta de intervenção: cineclubes como experiência de protagonismo e expressão da criança

A proposta de intervenção do estágio foi produzida para se alinhar ao conceito do cineclubes na escola, conforme defendido por Teixeira e Gusmão (2012), que o veem como uma prática capaz de promover a autonomia e o senso crítico. Mais do que exibir filmes, o cineclubes no espaço escolar cria um ambiente dialógico em que a criança é convidada a refletir e a se expressar sobre o que assistiu. Essa abordagem desmistifica a ideia da criança como um receptor passivo, reforçando o seu papel de espectadora ativa e é espaço para se conhecer e desfrutar do cinema como arte e criação.

Essa abordagem se conecta à política da invenção de Virgínia Kastrup, *apud* Walter (2015), que defende a educação como um processo de criação e problematização. Aqui, a aprendizagem não é só sobre adquirir conteúdo, mas sobre se relacionar ativamente com a obra, sendo afetado por ela e inventando novas formas de pensar e de ser.

Como defende Kastrup (Artes visuais Fábio Purper, 2009), o que define uma aprendizagem inventiva é ela ser um processo de invenção de problemas e não só invenção de solução e ela é um processo de invenção de mundo e não só de adaptação ao mundo já existente. Se entendemos o ensino como transmissão de informação então não podemos ensinar Arte, pois Arte não é transmissão de informação, mas é possível criar condições para que a experiência com a Arte aconteça.

Ensinar Arte só é possível se entendermos a atividade de ensino como uma atividade em que se compartilha uma experiência. Para Kastrup, o mais importante é mostrar como a arte pode mudar a nossa maneira de estar no mundo e entrar em relação com o mundo, com o conhecimento e com nós mesmos. Arte não é acumular conhecimentos, é cultivo de si.

Partindo disso Walter (2015) argumenta que a escolha do filme é muito importante, o filme deve ser de qualidade e não devemos cair na armadilha de imaginar que um filme de qualidade seja aquele que possui intenção didática e moralizante somente porque o filme será exibido em um ambiente escolar. A linguagem cinematográfica, suas cores, ritmos e sons e a experiência de se relacionar com o filme como uma obra de Arte são o que realmente promovem um aprendizado profundo.

Portanto, para a curadoria, baseei-me em Walter (2015) e utilizei critérios específicos para selecionar a obra, tais como: acesso público, classificação livre, duração de até 20 minutos (curta metragem) e áudio em português. Para buscar e selecionar o filme, utilizei plataformas que disponibilizam acervo gratuitamente, mais especificamente *Youtube* e a Plataforma Mercosul Audiovisual, criada pela Reunião Especializada das Autoridades Cinematográficas e Audiovisuais do Mercosul.

Segundo informações na própria plataforma, ela havia sido criada com o objetivo de ampliar as janelas de exibição para a produção audiovisual regional, bem como as possibilidades de acesso para os públicos, considerando que disponibiliza curtas produzidos na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em seus respectivos idiomas.

O curta selecionado foi o ‘O Malabarista’, premiado diversas vezes, do diretor goiano Yuri Moreno. Com duração de 11 minutos e classificação livre, trata-se de uma animação lúdica que possui como tema principal o cotidiano do artista de rua, representado pela figura do malabarista no filme. O filme também possui em áudio falas de pessoas que são artistas de rua, o que confere à ele, além do título de animação, o título de documentário.

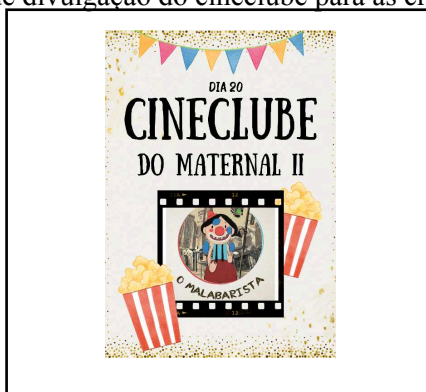
A partir do curta, planejei minha intervenção com cantos estéticos ludicamente baseados na temática artistas de rua. O planejamento foi elaborado incluindo cantos estéticos

e atividades relacionadas ao cineclube, como apresentação de um pôster de divulgação do cineclube, a realização do cineclube e filmagem do dia para elaboração de um documentário.

3.3 A intervenção pedagógica: uma experiência cineclubista na educação infantil

Inicialmente dediquei-me à divulgação do cineclube. O dia começou com uma roda de conversa que teve como base um pôster de divulgação da sessão cineclubista. Ao mostrar o pôster informei que iríamos assistir um filme na data indicada e que, nesse dia, teríamos pipoca e uma roda de conversa sobre o filme. Informei também qual seria o filme e que se tratava da história de um malabarista. Quando questionadas, as crianças confirmaram que gostavam de assistir filmes e de pipoca. A figura 1 apresenta pôster de divulgação dessa atividade.

Figura 1 – Pôster de divulgação do cineclube para as crianças do maternal



Fonte: Elaboração própria.

Depois da conversa inicial, levei as crianças para cantos estéticos que já havia preparado. Intitulei cada canto para que ficassem mais claros quais meus objetivos com eles. No primeiro dia tivemos o Canto do Malabarismo e o Canto do Palhaço Colorido. O primeiro foi organizado com uma piscina de bolinhas e um pôster do curta-metragem O Malabarista e o

segundo com cinco caixas, cada um de uma cor diferente e decoradas com fita adesiva e EVA e com balões coloridos dentro e em volta das mesmas cores que as caixas.

O objetivo era que a turma experimentasse e vivenciasse as sensações e os movimentos dos artistas que fazem malabarismo e que reconhecessem, se encantassem e brincassem com as cores dos balões. Acima de tudo, o objetivo era permitir que a brincadeira e a imaginação fluíssem.

No segundo dia, realizei a sessão de cineclube. Primeiramente, apresentei para as crianças Marcos Vinícius Silva Abrantes, aluno do curso de Arte e Mídia da UFCG e membro do Cine Timbu. Disse às crianças que ele era meu amigo e que tinha convidado ele para passar o dia conosco porque ele tinha um equipamento que era a câmera.

Perguntei se sabiam do que se tratava e algumas crianças sabiam que era uma câmera, outras mataram a curiosidade antes mesmo dele entrar em sala com a câmera e perguntaram para ele o que era aquilo. Em resumo, afirmei que naquele dia ele iria gravar tudo o que fariamos e que posteriormente, eu colocaria na tv para a gente assistir, igual um filme.

Portanto, todo o segundo dia de intervenção foi gravado, com a devida autorização da creche e das famílias das crianças que assinaram um termo de consentimento. A gravação foi transformada em um documentário pelo aluno de Arte e Mídia. Seguindo a conversa, questionei quais filmes elas gostavam de assistir e a maioria respondeu o nome de personagens de super heróis e de princesas. Foi então que lembrei o pôster que estava colado na parede e perguntei se elas lembravam do filme que iriam assistir.

Afirmaram que era o filme do palhaço. Eu aponte para o pôster em que o protagonista da animação aparece e concordei dizendo que o personagem parecia um palhaço, mas passando o dedo pelo título, esclareci que o nome da obra era O Malabarista. Perguntei se sabiam o que era um malabarista e dois meninos responderam que era uma pessoa que jogava as bolas para cima. Perguntei se já viram um malabarista e responderam que somente na tv.

Nesse momento, parti para a organização do espaço. Embora o planejamento inicial previsse a utilização da sala de vídeo, onde o equipamento havia sido testado previamente, uma falha técnica inesperada na TV do local impediu a sessão. Diante da contingência, optei por realizar a exibição na própria sala da turma, utilizando o televisor ali disponível. Essa mudança, longe de ser um obstáculo, acabou por conferir um caráter mais acolhedor e familiar à experiência, mantendo as crianças em seu ambiente cotidiano.

Como etapa fundamental eu estabeleci a dinâmica do cineclube, reforçando a importância de assistir e dialogar com respeito. Em seguida as crianças receberam copos com pipoca e começamos a assistir o curta. Após a exibição, uma nova roda de conversa foi

conduzida para que as crianças expressassem suas impressões e sentimentos sobre o que assistiram. Inicialmente, as perguntas coletivas não geraram muitas respostas. Contudo, ao introduzir o uso do microfone, a participação fluiu com maior entusiasmo. Registramos cada criança relatando suas percepções, o que viu e o que mais gostou na obra.

Depois levei as crianças para fora da sala a fim de explorar novos cantos estéticos. Então elas viram o Canto do Figurino do Artista, que tinha espelho, pincel e tinta facial. Nesse momento, fiz maquiagem nas crianças, conforme elas pediam que na maioria das vezes era igual a que eu estava usando, que era de palhacinho. Visitaram, ainda, o Canto Acertando o Alvo, com caixas com rostos de palhaços com grandes bocas vazadas que serviam de alvo e bolas coloridas para acertar o alvo. Essas atividades permitiram que as crianças representassem e imaginassem as figuras que viram no filme.

O último dia de intervenção foi um momento de síntese e de celebração. Esse dia começou com uma exploração guiada no pátio, onde novos desafios foram propostos no Canto do Equilibrista, formados por caminhos em zigue e zague feitos com fitas adesivas e pneus de bicicleta que levavam até o Canto do Malabarismo, uma casinha com um cesto grande cheio de bolinhas coloridas dentro.

Expliquei que se as crianças conseguissem chegar na casinha usando um dos caminhos poderiam pegar as bolinhas para fazer o malabarismo tal qual o do filme que assistimos. Alguns escolhiam os caminhos de fita outros de pneu. Quando pegavam as bolinhas alguns tentaram fazer e me pediram para fazer o malabarismo também. Outros usaram a casinha como uma piscina de bolinha. Houve alguns que preferiram jogar as bolinhas em um escorregador, para ver elas caírem.

O grande momento final, no entanto, foi o retorno à sala para uma sessão especial: a exibição do documentário, produzido por Abrantes, com as imagens e falas das próprias crianças, gravadas nos dias anteriores. Essa experiência transformou a turma em protagonistas de sua própria história, permitindo que se vissem na tela.

As crianças e as professoras regentes se encantaram ao se verem na telinha. Houve muitas expressões de alegria e de surpresa. Quando se viam, as crianças se levantavam e apontavam para a tv e diziam ‘sou eu!’.

Foi a primeira experiência cineclubista das crianças. Apesar de elas já assistirem à desenhos, clipes, vídeos do *Youtube na escola*, a diferença é que nessas situações, como muito presenciei, assistiam para passar o tempo ocioso entre uma atividade e outra da rotina na creche. Elas não eram convidadas a se expressarem sobre o que assistiam.

Durante o cineclube percebi que parte das crianças se expressava com mais eloquência oralmente e que descreviam o que viam no filme e o que gostaram de ver.

Abaixo estão algumas falas que eu transcrevi, separei em três partes o que conversei com quatro crianças diferentes. As crianças apontaram o que viram no filme e o que às fez gostar do filme.

Diálogo 1

Menina A: Eu vi um palhaço de maquiagem.

Estagiária: De maquiagem. Você viu ele passando maquiagem?

Menina A: É.

Estagiária: E esse palhaço estava andando por onde?

Menina A: Esse palhaço foi ali na... na rua.

Estagiária: O que mais que esse palhaço fez?

Menina A: Ele fez cantar...

Diálogo 2

Menina B: Eu gostei do filme que o palhaço deu a flor para a menininha.

Estagiária: Aí você gostou por isso?... Agora vamos perguntar para a sua irmã, e aí você gostou também?

Menina C: Eu gostei que o palhaço era todo colorido.

Estagiária: Há, você gostou porque o palhaço era todo colorido. De que cor ele era?

Menina C: Ele era vermelho, rosa e toda a cor que eu gosto, rosa e roxo.

Diálogo 3

Menino: O filme com o palhaço e o palhaço que fica... ele fica... correndo na rua.

Estagiária: Ele estava correndo na rua?

Menino: Aham, porque ele gosta.

Estagiária: O que mais ele tava fazendo na rua?

O olhar das crianças foi diferente do esperado. Por ter selecionado uma animação que mostrava o cotidiano de um artista de rua e inclusive também trazia relatos de vários artistas em áudio, a expectativa era que fizessem relação com artistas de rua que talvez já tivessem visto, pois moramos em uma cidade relativamente grande e esses sujeitos são comuns nesse tipo de cidade. Não relacionaram o filme com possíveis experiências prévias sobre isso, mas ficaram encantadas com a ludicidade da animação e relacionaram com suas vivências infantis, como correr na rua. As cores com certeza foram o ponto mais comentado entre as crianças.

Segundo Fiorin (2013) a linguagem é a capacidade do ser humano de se comunicar por signos e essa aptidão faz parte da genética humana mas, somente pode acontecer na dimensão cultural, visto que o ser humano precisa viver socialmente para construir e compartilhar as diferentes linguagens na sua comunicação. Além disso, existem diferentes formas de linguagem: linguagem visual, texto, língua de sinais, música, cinema e etc. Obviamente a língua também é uma forma de linguagem e existem centenas de línguas

diferentes e cada uma delas é uma forma de categorizar e interpretar o mundo (Fiorin, 2013) a partir da história, vida social e cultural de cada povo.

Segundo Magalhães (2008) a oralidade se refere às práticas sociais na modalidade falada da língua, já a fala é uma modalidade de uso da língua como a escrita, por exemplo. Portanto, só porque a criança aprendeu a falar não significa que ela já compreende a complexidade exigida em diferentes contextos e situações comunicativas e criar experiências que promovam o uso da oralidade é importante para que a criança se desenvolva também nesse sentido.

Algumas outras crianças, mesmo não fazendo muito uso da oralidade, expressaram o que sentiram em relação ao curta e ao documentário assistido por meio de gestos, expressões faciais e corporais. O corpo também expressou o quanto eles gostaram e se envolveram com o filme.

A experiência de ser ‘ator’ foi o momento em que as crianças mais utilizam expressões corporais para mostrarem como se sentiam. Mostraram com o corpo levantando e apontando para a tela quando apareciam para expressarem o quanto gostaram de se ver. Ao discutir os modos de se tratar o corpo das crianças no interior dos espaços escolares,

A ideia de que a criança não é um sujeito passivo (Walter, 2015) foi expressa nesta pesquisa-intervenção. A experiência de assistirem o curta, se expressarem sobre por meio da oralidade, gestos e brincadeiras e a experiência de verem a si mesmas no documentário, subverter o status de meras espectadoras e dá liberdade para se mostrarem sujeitos pensantes e reflexivos que possuem gostos pessoais e protagonistas e criadoras de uma obra audiovisual. Nesta intervenção o cineclube foi concebido para ser um ambiente de expressão e participação da criança, transformando o ato de assistir em uma vivência criativa.

Na sequência, apresento o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Esta seção apresenta minhas experiências durante o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma turma de segundo ano, sob orientação das

professoras Edileuza Custódio Rodrigues e Maria Betânia Sabino Fernandes. A vivência ocorreu em uma escola municipal o município de Campina Grande, na Paraíba. Planejar e ministrar duas semanas de aula para uma turma de segundo ano do ensino fundamental constituiu-se uma experiência complexa, desafiante e fundamental para minha formação, a qual me requereu recapitular conhecimentos construídos durante o curso de Pedagogia acerca de Didática, planejamento, avaliação, inclusão, conhecimentos específicos sobre Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Arte.

Portanto, nesta seção, foi caracterizada a instituição em que realizei o estágio e foram analisados os processos de ensino e de aprendizagem na turma. Em seguida, apresento o planejamento da minha intervenção pedagógica e, por fim, relato como ela aconteceu.

4.1. A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio

A instituição campo de estágio pertencia à rede pública municipal de ensino de Campina Grande, na Paraíba, atendia 546 estudantes, funcionava nos três turnos e ofertava educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e a modalidade educação de jovens e adultos (EJA).

A gestora, em entrevista, informou que o quantitativo de alunos estava em constante variação devido a contínua entrada e saída de alunos durante o ano letivo. Nas turmas, havia entre 25 e 30 crianças matriculadas, podendo algumas salas chegar a 35 alunos, o que era um desafio para a professora acompanhar individualmente cada um deles.

Um dado que chamou a atenção na escola foi a quantidade significativa de estudantes que possuíam laudos diagnósticos médicos. No total, eram 140 alunos nessa condição, número que correspondia a aproximadamente 25% do corpo discente. Essa realidade exigia da equipe escolar um planejamento pedagógico atento às demandas da educação inclusiva, especialmente no que se refere às ações desenvolvidas no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE).

O perfil das crianças atendidas pela escola apresentava-se de maneira heterogênea e complexa, diretamente influenciada pelo contexto social. A escola estava localizada em um bairro de periferia, um território marcado por diversas fragilidades sociais e estruturais. A comunidade apresentava dificuldades relacionadas às condições de moradia, à infraestrutura básica, ao abastecimento de água e à segurança pública. Inclusive, a gestora escolar

mencionou a presença de descarte irregular de resíduos nas proximidades da escola, bem como a ausência de espaços públicos adequados para atividades de lazer da população local.

A realidade socioeconômica dos estudantes refletia as condições sociais da comunidade em que a escola estava inserida. Parte do alunado era composta por crianças pertencentes a famílias que possuíam renda proveniente de trabalho assalariado. Entretanto, também havia um número expressivo de estudantes cujas famílias dependiam exclusivamente de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, ou de benefícios previdenciários recebidos por parentes, quase sempre avós, que assumiam a responsabilidade pelo sustento familiar.

Além disso, a gestora informou que muitas crianças viviam em situação de vulnerabilidade social, principalmente as que conviviam com contextos de violência doméstica, alcoolismo ou que possuíam familiares em situação de privação de liberdade. Diante desse cenário, a gestão escolar desenvolvia ações pautadas no acolhimento e no acompanhamento das famílias, com a busca ativa das crianças ausentes, percorrendo a comunidade e áreas de ocupação localizadas nas proximidades do bairro, onde várias crianças viviam, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

No que diz respeito às condições estruturais da escola, o prédio apresentava características de uma construção antiga, sem a devida e constante manutenção, principalmente no sistema elétrico e na rede de esgotamento sanitário. A instituição dispunha de sete salas de aula, além de ambientes destinados às atividades administrativas e pedagógicas, como secretaria, sala de professores, cantina, dispensa, almoxarifado, pátio, sanitários convencionais, sanitário adaptado e sala de AEE.

É importante ressaltar que o espaço escolar deve ser planejado e organizado, levando em consideração, sua localização, tamanho, estrutura física, entre outros. O próprio espaço é educativo, por isso deve ser confortável, aconchegante, espaçoso e pedagógico. Nesse sentido, o espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. Nesse sentido,

o espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o

silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (Didonet, 2006, p. 27).

Assim, a estrutura e o espaço físico de uma escola, não é algo superficial. Devem ser pensados como instrumentos físicos que contribuem para o processo de aprendizagem e para as conexões entre o corpo e a mente. Além de possibilitar diversas ações para os alunos, o espaço bem planejado também contribui para a boa prática do professor, permitindo o desenvolvimento de um excelente trabalho educacional.

No que se refere à organização da equipe de trabalho, a gestão da instituição era conduzida por uma diretora e uma gestora adjunta. O quadro docente era formado por 17 professores, entre profissionais efetivos e contratados. A equipe também contava com a atuação de 14 educadores sociais voluntários, cuja presença era essencial para o acompanhamento dos estudantes que apresentavam necessidades educacionais específicas, auxiliando nas atividades pedagógicas e inclusivas. Também fazia parte do corpo escolar uma psicóloga e uma assistente social, profissionais que contribuíam significativamente para o enfrentamento das demandas que permeavam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assumia um papel central na organização da vida escolar, uma vez que previa as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na instituição. O documento estabelecia princípios e diretrizes que articulavam as exigências legais da educação e as necessidades concretas da comunidade atendida. Entre os fundamentos que orientavam a atuação da escola, mencionados no PPP, merecem destaque a valorização da gestão democrática, a participação da comunidade e o compromisso com a educação inclusiva.

Na prática, tais princípios se materializavam em diferentes ações desenvolvidas pela equipe da escola. A já mencionada busca ativa para garantir a frequência dos estudantes, bem como o acompanhamento mais individualizado de alunos que apresentam laudos diagnósticos médicos são exemplos de estratégias adotadas pela gestão. Em entrevista, a gestora enfatizou que o planejamento escolar não poderia permanecer apenas como um documento formal, devendo ser constantemente revisado e adaptado às demandas que surgiam no cotidiano da escola. Dessa forma, o PPP era tido não apenas como uma exigência administrativa, mas como um instrumento construído a partir da experiência e do conhecimento da realidade local.

Quanto aos programas e projetos desenvolvidos na instituição, a gestora informou que a escola era contemplada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garantia alimentação aos estudantes, assegurando condições básicas de permanência na

escola. Saviani (2008) alerta, no entanto, que políticas compensatórias como o PNAE, embora fundamentais, não devem se limitar a suprir carências materiais, mas precisam articular-se a políticas pedagógicas consistentes que efetivamente promovam a aprendizagem.

No que diz respeito aos projetos que eram desenvolvidos na escola, destacam-se o Projeto Capoeira na Escola, que oferecia aulas de capoeira para as crianças, uma parceria entre a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC), o Instituto Alpargatas e a União dos Capoeiras do Planalto da Borborema. Estava sendo desenvolvido, também o Programa Campina Grande de A a Z, que objetivava elevar os índices de alfabetização por meio de práticas de leitura e escrita contextualizadas, estando focado na alfabetização de crianças na idade certa, ou seja, até o 2º ano do ensino fundamental.

Outro projeto desenvolvido era o Literatura, que promovia práticas de leitura em sala de aula como estratégia para ampliar o repertório cultural e linguístico, bem como o Projeto Literacia, que incentiva a leitura no ambiente doméstico, envolvendo as famílias no processo educativo.

A gestora destacou que existe uma boa convivência entre a gestão, os funcionários e as famílias da comunidade, no entanto, ela ressaltou que apesar de avanços, persiste a dificuldade em estabelecer a corresponsabilidade entre escola e família, fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Conforme Paro (2011), a participação da família não deve ser vista como uma tarefa secundária, mas uma condição indispensável para uma educação democrática e de qualidade.

Ficou evidente que a gestora se dedicava nessa tarefa de articular escola e comunidade, mesmo enfrentando dificuldades. A participação das famílias era incentivada por meio da realização de reuniões em horários mais acessíveis e pela atuação de um conselho escolar considerado ativo e representativo. Além disso, a escola mantinha parcerias com instituições privadas e, também, organizava iniciativas de doações de alimentos e roupas com os chamados amigos da instituição, incluindo organizações religiosas, reforçando sua atuação como espaço de acolhimento e apoio aos integrantes mais carentes da comunidade.

A instituição de ensino enfrentava desafios relacionados à problemas de infraestrutura, limitações para a inclusão e evasão dos estudantes, mas mantinha um quadro de profissionais comprometidos com a formação cidadã, buscando articular ensino e práticas de gestão democrática.

Durante o período do estágio, ficou notório que havia um esforço coletivo para ampliar o processo formativo por meio de projetos diversificados, evidenciando o compromisso com uma educação emancipadora. Para tanto, a escola contava com uma gestão

acolhedora, com funcionários de apoio dedicados e com um corpo docente comprometido, enfim, todos empenhados em garantir práticas inclusivas e humanizadoras.

4.2 O processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula observada

A turma do 2º ano do ensino fundamental em que estagiei possuía 28 alunos matriculados. Quanto ao planejamento didático das professoras, esse seguia as orientações da SEDUC. Existia um documento chamado Material de Apoio Pedagógico (MAP), divulgado pela secretaria que dava todas as orientações de como deveria ser o planejamento pedagógico dos docentes do município. Cada etapa tinha seus objetos de conhecimentos, habilidades e objetivos divididos por bimestre e disciplinas. Todo esse material era respaldado na BNCC, utilizava inclusive os mesmos códigos para as habilidades.

Isso demonstrou como todo o trabalho da rede era padronizado em razão da BNCC e como isso ignorava a autonomia do professor que precisava seguir à risca todos os elementos do MAP para produzir um plano de aula, não podendo sequer determinar qual o objetivo. Elaborar um plano de aula converteu-se em um trabalho seguir o que foi determinado no MAP,.

Os procedimentos metodológicos que a professora utilizou foi aula expositiva e dialogada conforme o roteiro do livro didático, que foi o principal recurso didático utilizado pela professora, além do quadro. Para avaliação, a professora realizava uma correção no quadro e pedia a participação dos alunos para que respondessem às questões. As respostas corretas eram escritas no quadro e as crianças corrigiam em seus livros ou cadernos.

Não considero que seja uma avaliação mediadora, pois só acontecia ao final da atividade e a professora não acompanhava individualmente para ver se todos os alunos haviam compreendido. A professora queria as respostas corretas anotadas no livro ou caderno. Analisando a situação, também senti dificuldade de visualizar tempo para que algum tipo de avaliação ou orientação individual acontecesse devido ao grande número de atividades trabalhadas por aula.

Havia alguns alunos que precisavam de suporte de um profissional de apoio pedagógico, que eram os educadores sociais voluntários. Esses alunos não recebiam o suporte, pois havia só uma pessoa com essa tarefa e ela não conseguia dar suporte ao mesmo tempo para os sete alunos que a professora regente afirmou precisar de suporte.

Os educadores sociais voluntários eram contratados pela SEDUC para prestar suporte aos alunos em situação de deficiência, devendo trabalhar em regime de 20h ou 40h. Não possuíam um salário e sim uma bolsa com um valor inferior a um salário mínimo mesmo para um regime de 40h. Não era necessário formação específica como Pedagogia para ser um educador social voluntário, bastava possuir ensino médio para conseguir passar na seleção. Essa situação revelou o quão precarizada as condições de trabalho dessas pessoas e o quão precarizado encontrava-se o apoio dado a essas crianças nas escolas municipais de Campina Grande.

Em relação às habilidades trabalhadas visam preparar o estudante para as avaliações de rede, o SAMA e SAEB, monitorando o progresso individual através de descritores de aprendizagem específicos para cada ano/ciclo.

Já no que concerne à relação entre professora-alunos observei que os alunos respeitavam a autoridade da professora, que era experiente e tinha um amplo domínio de classe. E a relação entre aluno-aluno era positiva, pois os alunos se sentavam em dupla e conversavam respeitosamente uns com os outros, mas no momento das atividades percebi que cada um fazia a sua individualmente. Não havia incentivo para que se ajudassem e nem atividades em dupla ou grupos maiores. Observei, também, que a relação de respeito ficou evidente nos momentos de ensaio para a mostra pedagógica.

Outra atividade que foi possível observar, não só na sala, mas na escola toda foi a convocação para orações diárias. Antes dos alunos entrarem nas salas de aula, cada turma formava uma fila e as professoras e membros da gestão conduziam uma oração de matriz católica. Depois de entrarem em suas respectivas salas, as professoras realizavam outra oração antes de iniciar a aula.

Compreendo que a fé faz parte da vida desses profissionais e pessoalmente defendendo que todas as manifestações religiosas (ou ausências delas) sejam acolhidas nas escolas com carinho e respeito. Porém, me posiciono contra a utilização da escola pública como local de proselitismo religioso, independente da religião que esteja sendo pregada: cristã, de matriz africana, ateísmo, entre outras.

É fundamental lembrar que o Estado laico estabelecido pela Constituição de 1988 não é ateu ou anti religioso, mas sim neutro. Tratando-se de uma escola pública, não cabe a existência de uma religião oficial, já que a constituição expressa a separação administrativa entre Estado e Igreja.

Quando se trata de um espaço público uma oração coletiva guiada por figuras de autoridade (professora e pessoal da gestão) torna-se uma norma institucionalizada da escola e

não uma manifestação voluntária. Acredito que seja mais universal acolher as crenças das crianças em momentos em que elas queiram expressá-las, como na mostra pedagógica que ocorreu ao final do estágio, quando uma aluna solicitou permissão à diretora para cantar uma música de louvor à Deus. Nesse caso, a manifestação partiu da identidade religiosa da criança e foi acolhida pela escola, o que difere significativamente da imposição de um rito coletivo por parte da instituição.

4.3 O planejamento da intervenção pedagógica para a turma de 2º ano

O planejamento didático para as aulas da minha intervenção pedagógica, contemplou as disciplinas curriculares para o segundo ano do ensino fundamental, que são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Em todos os momentos do planejamento o objetivo era explorar a minha autonomia como docente o máximo possível e objetivei valorizar a heterogeneidade da turma.

Para o planejamento do estágio elaborei os planos de aula de maneira que os temas se articulem entre uma disciplina e outra. Foram seguidas estritamente as orientações e exigências do MAP, conforme a professora regente orientou, portanto selecionei os objetos de conhecimento, habilidades e objetivos que estavam previamente delimitados pelo MAP para o quarto bimestre. Dessa forma, atendendo às competências da BNCC, com foco central na consolidação da alfabetização e do letramento matemático.

O planejamento estruturou-se sob uma perspectiva interdisciplinar e humanizadora, tendo a obra *Amoras*, de Elicida, como o eixo condutor que integrou as áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e História. Em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, a proposta priorizou uma educação antirracista, utilizando o gênero textual entrevista para dar visibilidade ao protagonismo negro e promover a igualdade racial de forma orgânica pautando-se na perspectiva de letramento.

Fundamentei-me na abordagem sócio-cultural descrita por Mizukami (1986) para a escolha de metodologia. Segundo a autora, nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser um ato de conhecimento da realidade, em que o conteúdo escolar ganha sentido ao dialogar com os problemas e a cultura do grupo social em que o estudante está inserido. Por isso, as metodologias valorizam o contexto social e a identidade dos alunos.

Estipulei que as aulas permitissem espaço para participação ativa dos alunos e, também, o uso da ludicidade e de recursos concretos, por meio do uso de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis para facilitar a abstração de conceitos complexos, tornando a aprendizagem significativa. Também planejei o uso de estratégias de ensino que considerassem a heterogeneidade da turma, utilizando o sistema de duplas como parceiros nas atividades, de modo que essa heterogeneidade fosse contemplada como algo positivo e somador de forças para as realizações das tarefas.

Quanto aos recursos didáticos, priorizei a confecção de materiais próprios para suprir as demandas específicas da intervenção e oferecer suportes diferenciados, levando em consideração que a escola também não possuía muitos recursos didáticos disponíveis. Não foi utilizado o livro didático, pois havia a intenção de testar estratégias diferenciadas das já propostas pela professora regente e também por compreender que o livro didático é um dos recursos que pode e deve ser utilizado pelo professor, mas não consiste em um roteiro pré estabelecido de todo o seu trabalho.

Para melhor compreensão do que foi planejado foi separado por disciplinas, levando em consideração que trabalhei alguns assuntos de forma transdisciplinar:

Planejei o trabalho com Língua Portuguesa focando no letramento literário e na função social da escrita, levando em consideração a perspectiva de letramento, pois segundo Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida da criança. O trabalho com o letramento deve ser pautado pelo trabalho com a análise linguística, primando por um processo em que além de aprender a ler e escrever se aprenda os usos sociais dos gêneros textuais, pois o letramento traz “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (Brasil, 2008), tanto para o grupo social como para os indivíduos.

Nesse sentido, parti da compreensão de que a literatura é um gênero cujo objetivo é a leitura para a fruição e que entrevistas, cartazes e cartas possuem objetivos diferentes. O planejamento objetivou atividades de análise linguística das características dos gêneros textuais entrevista, cartaz e carta.

Ao contrário de exercícios de classificação, repetição e reconhecimento de estruturas, como no modo tradicional de ensino de Língua Materna. Segundo Menegassi (2017), as atividades de análise linguística consistem em práticas, contextualizadas e integradas no processo de ensino e de aprendizagem que direcionam o foco do ensino da língua para as atividades que refletem e promovem os usos sociais da linguagem. E foi nisso que me pautei para escolher trabalhar com o gênero entrevista e outros durante o planejamento.

Além da leitura literária do Livro Amoras do autor Emicida, minha estratégia principal foi o uso de uma entrevista com o autor antes da leitura do livro, pois entendi que seria fundamental apresentar a figura do intelectual negro para as crianças.

Além disso, planejei a escrita de cartazes na aula de Ciências Naturais e Arte, bem como a sistematização de características das entrevistas para posterior construção de um roteiro de entrevista na aula de História. O intuito foi que os alunos pudessem vivenciar a escrita de forma prática e comunicativa. Também foi planejado a construção de uma carta coletiva, uma carta aberta sobre respeito à diversidade, com o objetivo de expor na mostra pedagógica.

As aulas foram planejadas sob a ótica da interdisciplinaridade, utilizando o livro Amoras, do autor Emicida, como o eixo integrador entre Língua Portuguesa, Ciências Naturais e História. A estratégia central consistiu em utilizar o gênero textual entrevista e a leitura literária para trabalhar habilidades de compreensão de texto, ao mesmo tempo em que foram introduzidos conceitos de botânica e identidade.

A leitura literária do livro Ninguém é igual a ninguém, de Regina Otero e Regina Renno, também foi adicionada no planejamento de Língua Portuguesa, a pedido da professora regente, pois era um livro que aborda a diversidade e que foi escolhido em reunião pedagógica para ser trabalhado.

Em Matemática, foquei no sistema monetário e no raciocínio lógico. Planejei uma breve discussão sobre a origem do dinheiro e sobre o reconhecimento das cédulas e moedas antes que explorassem a utilização de dinheirinho confeccionado por mim para simular um supermercado em sala de aula. Minha intenção com essa estratégia foi tornar o cálculo de equivalência de valores algo concreto e divertido, fugindo da abstração.

Também estipulei o uso das peças retangulares, material manipulável e versátil que pode ser usado de diferentes formas no ensino de Matemática (Barbosa, 2010), nesse caso foquei seu uso em jogos sobre sequências lógicas, garantindo que o aprendizado ocorresse de forma tátil, participativa e muito lúdica por meio de jogos.

O planejamento também previa uma revisão das formas geométricas planas por meio de sistematização dos nomes, características e desenhos das figuras no quadro. Depois disso, seria proposto o desafio em forma de atividade escrita no caderno em que as crianças deveriam encontrar objetos na sala de aula da forma de uma figura geométrica plana escolhida por mim, como o retângulo. Estipularia um tempo de 5 minutos para que as crianças encontrassem um objeto na sala com o mesmo formato que a figura e desenhasse ele no

caderno, como resposta da atividade, ou seja, que desenhem o objeto ou objetos que encontrarem no caderno. Essa atividade seria feita com várias formas geométricas distintas.

Para o ensino de Ciências Naturais, me fundamentei em Bizzo (1998) que defende esse ensino planejado e desenvolvido de forma contextualizada, problematizadora e interdisciplinar. Para tanto, planejei conectar o conteúdo de seres vivos à obra de referência, *Amoras do Emicida*. Utilizei a amoreira, citada no livro, como ponto de partida para que os alunos pudessem identificar as partes de uma planta e suas funções. Minha estratégia envolveu o uso de fotos e elementos reais, como folhas, frutos e flores, para que as crianças pudessem classificar o ciclo de vida vegetal a partir de algo que acabara de ler na literatura, tornando o conteúdo biológico mais significativo e afetivo, tendo em vista que planejei uma atividade em que elas iriam desenhar o ciclo de vida da árvore frutífera que mais gostavam.

Em História, o foco do meu planejamento foi a valorização da memória e do patrimônio imaterial. Propus o estudo do bairro da escola, focando na tradição do Boi Fera. Inicialmente, o planejamento envolvia a exposição de fotos da tradição do Boi Fera e a conversa e reflexão sobre a cultura carnavalesca do bairro. Planejei que os alunos realizassem, posteriormente, entrevistas com moradores e familiares para coletar relatos orais para que fossem compartilhados e refletidos com a turma.

Minha intenção foi transformar os estudantes em sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, conectando o currículo à identidade cultural da comunidade onde eles vivem. Estipulei que para o fechamento do assunto as crianças apresentariam para os colegas os relatos escritos e ou desenhados e que por fim assistíssemos a um vídeo do Boi Fera. Essa perspectiva de valorização da realidade local como ponto de partida para o saber escolar sintoniza-se com as reflexões de Bittencourt (2008), que defende um ensino de História voltado para a formação da consciência crítica e para a compreensão das relações sociais presentes no cotidiano dos alunos.

Planejei aulas de Geografia com foco no uso dos recursos naturais, especificamente a água e o solo, utilizando fotos que retratavam a realidade de Campina Grande para gerar um debate sobre desperdício e poluição. A estratégia consistia em levar os alunos a refletirem sobre o impacto ambiental no seu entorno imediato e, a partir disso, planejei a confecção de cartazes de conscientização, exercitando a cidadania e a responsabilidade social. A aula de Geografia foi planejada com vistas à formação do aluno cidadão, indo na contramão do que Gebran (2003) aponta como a perspectiva tradicional da Geografia nas escolas que faz com que se pense que ser bom em Geografia é apenas memorizar informações fragmentadas sobre o espaço.

Por fim, em Arte, projetei atividades que permitissem a expressão da subjetividade, considerando a linguagem visual como instrumento para recortar, categorizar e perceber o mundo, considerando que quantas mais linguagens os alunos tiverem acesso, maiores as possibilidades de imaginar e interpretar o mundo (Martins, Picosque e Guerra, 1998). Planejei uma exposição fotográfica para valorizar a beleza da diversidade dos próprios alunos e ensaios de dança com base na música *Você não é igual a mim*. Minha intenção foi utilizar a arte como uma linguagem de acolhimento e celebração das diferenças, ajudando a turma a se preparar para a mostra pedagógica da escola de forma sensível e criativa.

Já a avaliação foi planejada como contínua e mediadora, objetivando acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas atividades e dar-lhes suporte não só no final, mas durante as atividades. Os critérios se concentraram na participação ativa (disposição para o trabalho em grupo e debates), no envolvimento com os recursos (uso do dinheiro, manuseio do livro, exploração dos jogos), e na capacidade de comunicação (clareza ao expressar ideias, dúvidas e descobertas).

A finalidade consistia em valorizar o esforço na superação de desafios e o raciocínio demonstrado, em vez apenas da resposta final correta. O objetivo consistia em identificar as dificuldades individuais rapidamente para fornecer *feedback* imediato e intervenções pedagógicas específicas, para assegurar que o processo de aprendizagem ajude a criança a avançar e superar os obstáculos.

Compreender que os instrumentos de avaliação devem servir para acompanhar o aluno para que o professor possa atuar na sua zona de desenvolvimento proximal e, assim, mediar sua aprendizagem está na contramão da escola tradicional que utiliza avaliações para dar notas. Essa é a avaliação mediadora, conceituada por Jussara Hoffmann (2012), o que implica estar atento a cada aluno e sentir seus jeitos de aprender e deve ter uma clara finalidade: contribuir para o desenvolvimento do educando por meio de estratégias pedagógicas desafiadoras. A autora também aborda o princípio de individualização, segundo o qual é necessário passar mais tempo com aqueles que possuem mais dificuldades.

Ao contrário de exercícios de classificação, repetição e reconhecimento de estruturas, como no modo tradicional de ensino de Língua Materna, segundo Menegassi (2017) as atividades de análise linguística consistem em práticas contextualizadas e integradas no processo de ensino e de aprendizagem que direcionam o foco do ensino da língua para as atividades que refletem e promovem os usos sociais da linguagem. E foi nisso que me pautei para escolher trabalhar com o gênero entrevista e outros durante o planejamento.

O planejamento também previa tempo para ensaio e realização da mostra pedagógica.

4.4 A intervenção pedagógica: uma proposta integradora

Durante a intervenção, precisei considerar o calendário do Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVI), que previa dois dias de provas para os alunos do segundo ano e quinto ano, turmas que também são alvo das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SIAVI é um programa do Governo do Estado da Paraíba, gerenciado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-PB), mas operacionalizado pelo CAEd, que é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Silva (2025) denomina o CAEd como constituinte de um mercado especializado da avaliação em decorrência de seu alcance, variedade de produtos e volume de recursos mobilizados. No entanto, ao estruturar minha intervenção, não pude ignorar as tensões que essa parceria gera no cotidiano escolar, somando-se a outras avaliações de larga escala, como o SAEB, de âmbito federal, que ao centralizarem o diagnóstico e os padrões de desempenho, acabam por ditar o que deve ser ensinado, muitas vezes induzindo a um estreitamento curricular.

Algumas atividades planejadas não puderam ser realizadas, pois em alguns dias foi realizada a aplicação das provas do SIAVI (Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba). Durante esses dias, a rotina foi alterada: as crianças chegavam, aguardavam a chamada e o lanche e, em seguida, iniciavam os testes. Observei que a professora regente realizou uma preparação prévia, explicando o preenchimento do gabarito e distribuindo kits de lápis e borracha.

Um ponto que chamou a atenção na execução dessas avaliações foi a logística de aplicação. Os aplicadores eram externos e os professores regentes e os educadores sociais voluntários não podiam permanecer na sala. Os alunos com laudo ou que apresentavam dificuldades severas foram deslocados para uma sala específica para receberem apoio durante a prova. O rigor da aplicação, com proibição de saídas desacompanhadas e a liberação antecipada das crianças após o término, demonstrou como essas avaliações de larga escala paralisam a continuidade do planejamento pedagógico em prol da produção de índices e estatísticas.

As interrupções causadas pela aplicação do SIAVI resultaram no cancelamento de etapas fundamentais que conectaram o conhecimento científico à realidade local e à expressão dos alunos. É importante ressaltar que, diante da limitação do tempo escolar imposta pelas avaliações, a professora regente solicitou, desde o início da intervenção, que caso não fosse possível cumprir todo o cronograma, eu deveria priorizar o trabalho com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Essa orientação da supervisão reflete a preocupação da escola com os descritores de aprendizagem cobrados pela rede. Assim, em uma escolha pragmática, o foco foi mantido na consolidação da alfabetização e no letramento matemático, o que acabou sacrificando atividades interdisciplinares previstas em outras áreas.

Entre os conteúdos que não puderam ser trabalhados, destaca-se o estudo prático sobre os recursos naturais de Campina Grande em Geografia. O planejamento previa o uso de fotografias para ilustrar os usos adequados e inadequados da água na cidade, o que fomentaria um debate crítico sobre sustentabilidade, culminando na confecção de cartazes coletivos com folhas de sulfite e lápis de cor. Da mesma forma, a revisão prática de formas geométricas planas, que utilizaria o quadro e o lápis piloto para identificar figuras no ambiente físico, foi suprimida para dar lugar ao tempo de prova.

Outra atividade que não pode ser concluída, por conta das avaliações, foi devolutiva da entrevista sobre o Boi Fera, em que os alunos ficaram de compartilhar com a turma o que descobriram com seus familiares e vizinhos. Essa atividade era o coração da proposta de valorização da memória coletiva do bairro de localização da escola. Consequentemente, o uso do *datashow* para a projeção do vídeo documental sobre o Boi Fera, fonte visual indispensável para o letramento histórico, e a construção de uma carta coletiva para exposição foram inviabilizados pela prioridade dada ao cronograma de provas externas. Passo a mencionar, por disciplinas, quais as atividades que foram realizadas e suas repercussões.

Em Língua Portuguesa, foi realizado o uso de uma entrevista em texto com o autor Emicida antes da leitura para apresentar a figura do intelectual negro. Foi realizada uma leitura coletiva, alguns alunos se voluntariaram para ler trechos da entrevista e a cada pergunta e resposta parávamos para discutir os significados de algumas palavras, como a palavra racismo e suas implicações e até mesmo exemplos práticos levantados pelas próprias crianças, como aconteceu com o famoso jogador de futebol Vinícius Júnior conhecido pelas crianças.

Foi realizada a análise linguística, estudo das características do gênero textual entrevista, de forma contextualizada. As crianças tinham noções claras sobre esse gênero

textual, tendo em vista que possuíam acesso ao gênero principalmente por meio dos jornais na televisão.

Aconteceu a leitura literária do livro *Amoras* (Emicida), que foi um momento prazeroso para os alunos. Eles ficaram empolgados com o que foi preparado para a leitura que ocorreu numa roda, com todos sentados no chão. Ao final da leitura, realizada por mim, deixei o momento aberto para reflexões e pedi que falassem sobre o que entenderam e os alunos logo fizeram relação com o conteúdo da entrevista lida anteriormente e mostraram ter entendido a história e se encantado com ela e com as amoras, fruta que eu trouxe para que provassem também.

Como ficaram algumas dúvidas sobre o que tinham entendido, explorei o glossário com os alunos, já que no livro havia nomes estrangeiros, de figuras históricas e palavras pouco usadas no dia a dia e as crianças apontaram que não sabiam o que significava. As crianças se revezaram na leitura do glossário, momento que gostaram muito, pois se sentiam felizes ao mostrar que sabiam ler.

Também houve a leitura complementar do livro *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otero e Regina Rennó, atendendo à demanda da professora regente. Realizei a leitura e depois pedi aos voluntários para lerem cada um um verso do livro, como exercício de leitura. Ao final, perguntei sobre o tema do livro e qual a opinião deles, que falaram sobre bullying, sobre as pessoas serem diferentes e que devemos respeitar as diferenças.

Em Matemática foi trabalhado o sistema monetário iniciando com uma discussão sobre a origem do dinheiro e reconhecimento de cédulas/moedas. Para essa discussão, decidi que seria mais rico usar um material mais lúdico, apresentei um vídeo do site do Banco Central que abordava como o dinheiro era feito e distribuído e a importância de preservá-lo. Ao final, perguntei aos alunos sobre o tema do vídeo, o que eles entenderam e a importância. Responderam que era um vídeo sobre dinheiro, mas que não tinham entendido muito e por isso pediram para assistir novamente, o que eu concedi.

Depois de assistir novamente, eles souberam responder às perguntas que fiz e discutimos um pouco sobre o vídeo. Logo após, eu escrevi no quadro uma atividade pedindo para que identificassem a cédula correspondente de cada animal listado. Depois de responderem tudo, eu corriji no quadro com eles, utilizando o site do Banco Central novamente, mostrando as projeções em 3D de cada cédula, sendo possível ver tamanho, cor, nota d'água e outras características.

Esse momento não estava no meu planejamento inicial, mas decidi incluir algo mais concreto para falar de dinheiro com eles e as crianças gostaram muito de olhar o site e tentar

adivinhar as respostas. Também usei o quadro para mostrar que as cédulas possuem tamanhos diferentes e expliquei o motivo para as crianças, já que quando eu as questionei elas não sabiam. Também mostrei as moedas existentes no mesmo site, bem como as cédulas e moedas antigas produzidas no Brasil. Fiz tudo isso usando meu *notebook* porque não tive acesso à *datashow* nesse dia.

Noutro momento, realizei a simulação de supermercado com o uso de dinheirinho para cálculos de equivalência de forma concreta. Distribui envelopes para os compradores e os caixas, funções que atribui às crianças para que fizessemos a simulação de uma compra em um supermercado. Desenhei os itens e coloquei os preços no quadro e depois pedi para os compradores usarem o dinheirinho para comprar e para os caixas usarem o dinheirinho para dar o troco. No processo, eu ajudei as crianças a responderem o total gasto com as compras e quanto de troco ia precisar, fazendo cálculos com elas no quadro.

Realizamos o processo duas vezes, mas as crianças não gostaram muito da atividade, perceberam que na verdade era uma atividade de soma e subtração disfarçada de brincadeira e elas não queriam fazer contas naquele momento, queriam brincar. Atendendo aos pedidos dos alunos, deixei que brincassem livremente com o dinheirinho entre si e também permiti que repartissem e levassem para casa. Percebi que as crianças gostaram mais de poder manusear e fazer contas livremente com o dinheirinho.

Exploramos, também, os jogos de sequência lógica com as peças retangulares (material manipulável) para trabalhar sequências lógicas de forma tátil. O primeiro jogo trabalhado foi o Cobrinhas lógicas (Barbosa, 2010), mas antes apresentei as peças para as crianças falando de suas características: cores, tamanhos e larguras. Depois expliquei como funcionava o jogo e cada dupla começou a fazer a sua ‘cobrinha’ com base nos critérios que eu havia definido. Fui passando pelas mesas para conferir se estavam conseguindo, para dar suporte nas dúvidas e para incentivá-los a trabalharem em conjunto, já que algumas crianças queriam jogar sozinhas, mas eu estabeleci como regra que era preciso usar todas as peças de cada dupla para fazer a cobrinha então deveriam fazer juntas e se ajudarem no que não estavam conseguindo.

Foram estabelecidos novos critérios e repetimos o jogo mais duas vezes. No início, as crianças gostaram e estavam se divertindo com o jogo, mas no final as peças começaram a serem usadas para formar figuras como casas e carros. Então, incentivei que usassem as peças para formar as figuras que quisessem até o final da aula, até porque o jogo era para ser um momento de aprender de forma descontraída e obrigá-las a continuar jogando não tornaria o momento prazeroso.

Em outra aula foi a vez do jogo Descubra a Lógica (Barbosa, 2010). Nesse jogo as crianças foram desafiadas à descobrir a sequência lógica (o padrão) apresentada entre as Peças Retangulares. Antes de iniciar o jogo em si, considerei que seria pertinente revisar as características das peças. Então, realizei com elas o jogo O que essa peça não é? (Barbosa, 2010) em que as crianças precisavam dizer quais não eram as características da peça que eu mostrava. Foi difícil em alguns momentos, mas conforme eu ia mostrando mais peças elas iam respondendo com mais facilidade.

Depois, iniciamos o jogo Descubra a Lógica, em que eu colava as peças no quadro com fita adesiva e começava uma sequência. As crianças precisavam descobrir as regras da sequência e continuá-las em suas mesas usando suas peças. Elas gostaram de se sentir desafiadas e pediram para eu fazer sequências mais difíceis e disseram que eu não ajudasse na resposta durante minha passagem pelas mesas.

Em Ciências Naturais, foi realizado o estudo da Amoreira, com a identificação das partes de uma planta e suas funções, partindo da obra Amoras. Eu também trouxe um galho de amoreira e mostrei para as crianças. Realizamos a classificação visual usando fotos do ciclo de uma amoreira e partes desta planta que foram o galho com folhas, frutos e flores reais, para observar o ciclo de vida vegetal. Trouxe, ainda, uma atividade impressa sobre o ciclo de vida da árvore, com espaços para as crianças desenharem. Nessa aula, as crianças desenharam principalmente amoreiras, fazendo alusão a árvore do livro e também porque muitas conheciam a árvore pessoalmente.

Em História, demos início à sequência didática sobre a cultura carnavalesca do bairro. Realizei uma mobilização inicial por meio da exposição de fotos da tradição do Boi Fera. Iniciamos uma roda de conversa e reflexão sobre a cultura carnavalesca do bairro que as crianças afirmaram gostar e já terem vivenciado. Ressaltei que as fotos eram fontes históricas e mencionei que outra fonte seria possível de consultar para saber a história do bairro, que seria os relatos orais. Utilizamos a sistematização das características do gênero entrevista, realizadas durante o trabalho com a entrevista do Emicida e construímos, em conjunto, o roteiro com perguntas para os alunos entrevistarem algum parente ou vizinho sobre o tema, eles escreveram no caderno e levaram para a casa.

Em Arte, foi realizado o trabalho com expressão visual, por meio das fotografias tiradas das crianças e do trabalho coletivo com colagem para a construção de cartazes para a exposição de fotografias. A atividade valorizava a beleza e a diversidade das crianças. Elas gostaram de serem fotografadas e gostaram mais ainda de se verem nas fotografias que

mostravam somente os olhos das crianças. Essa parte foi divertida pois tentavam adivinhar de quem era aquele par de olhos e na maior parte acertavam.

Também aproveitei o momento para comentar sobre a temática da mostra pedagógica e relacioná-la à nossa exposição que evidenciava por meio das imagens de seus olhos como todos nós somos únicos. Também foram realizados ensaios baseados na música *Você não é igual a mim*, que foi delimitada pela professora regente para apresentação na mostra pedagógica.

Apesar das interrupções durante o estágio e da pressão por resultados em Língua Portuguesa e Matemática, o que foi executado serviu como base sólida para a mostra pedagógica. No último dia de estágio, a escola transformou-se para celebrar a diversidade cultural. As salas foram enfeitadas com as produções sobre o dia da consciência negra. Na nossa sala, havia o cartaz com a exposição das fotografias dos olhares das crianças, um cartaz com uma frase do livro de Emerica que valorizava as diferenças e outras atividades sobre a temática das diferenças realizadas pela professora regente com os alunos anteriormente. O evento contou com danças coreografadas, dramatização de poemas, capoeira e canto com inspiração na cultura afro-brasileira.

Foi satisfatório ver os alunos felizes por suas raízes e de suas produções, mesmo após uma semana de exaustão com testes padronizados. O evento confirmou que, não somente a intervenção obviamente, mas todo o trabalho da escola vinha promovendo uma educação que humanizava e valorizava a identidade afro-brasileira e o patrimônio cultural local, cumprindo a essência da Lei nº 10.639/2003.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos três estágios possibilitou a intersecção entre teoria e prática, consolidando um percurso formativo marcado pela reflexão crítica. A realização do estágio supervisionado em gestão escolar foi uma experiência mediadora e enriquecedora. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de observar e escutar relatos sobre as práticas de gestão escolar, compreendendo suas múltiplas dimensões e desafios no contexto educacional. Essa vivência permitiu-me articular a teoria estudada ao longo do curso de Pedagogia com os relatos de experiência das práticas cotidianas, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva.

Foi possível perceber que a gestão escolar se configurava como um processo complexo e dinâmico, envolvendo desde a administração de recursos materiais e humanos até a criação de um ambiente democrático e inclusivo para toda a comunidade escolar. Através de minhas observações, análises documentais e entrevistas, compreendi a importância de práticas de gestão que promovessem a integração entre escola, família e comunidade, visando o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria contínua da qualidade de ensino.

Além disso, foi possível conhecer as dificuldades enfrentadas pela equipe gestora, como a falta de recursos financeiros e o alto índice de evasão escolar. Esses aspectos revelaram a necessidade de uma gestão participativa e de políticas públicas que garantissem suporte e autonomia às escolas para que pudessem enfrentar tais desafios de maneira efetiva. As parcerias público-privadas, ainda que trouxessem benefícios pontuais, precisam ser analisadas criticamente para que não comprometam a autonomia escolar e o princípio da educação pública de qualidade.

A partir das informações analisadas, considero que havia uma normalização da privatização de ações que deveriam ser públicas, como a disponibilização de materiais pedagógicos para as escolas. Contudo, também foi feita uma denúncia em relação ao descaso pelo qual a educação pública passava, principalmente quanto à falta de investimentos e à excessiva burocratização.

Havia também uma aceitação de ideais meritocráticos em relação ao desempenho dos alunos por meio da premiação. Se o papel da escola era formar sujeitos críticos, foi válido salientar que uma boa nota e um bom comportamento não eram suficientes para garantir que seu papel estivesse sendo cumprido. Como as ações filantrópicas também objetivavam estabelecer consensos, faziam-se presentes formas de pensamento alinhadas à ideologia neoliberal, em que todos os aspectos da vida deviam ser permeados pelos ideais das relações de mercado.

Foi necessário questionar essas ações enquanto ocultadoras da realidade educacional pública e como paliativos à ausência do Estado. Ademais, fez-se necessário refutar ideais neoliberais como a meritocracia, que não promovem a formação de cidadãos críticos. Se o estágio em gestão escolar revelou as tensões entre a esfera pública e privada, o de educação infantil permitiu questionar o uso passivo do audiovisual.

A experiência cineclubista na creche municipal permitiu que a criança fosse um sujeito ativo e criativo. Ao contrário do cinema comercial, o cineclube na escola mostrou-se um espaço de criação, em que a linguagem audiovisual não foi apenas consumida, mas vivenciada e ressignificada. Essa prática pedagógica desafiou a ideia de que o cinema deve ter

uma função apenas didática, reforçando que a verdadeira aprendizagem surge da experiência estética e do encantamento com a arte.

A intervenção apontou para a importância de os educadores criarem ambientes que estimulem a livre expressão e a política da invenção de Virgínia Kastrup. A fluidez da brincadeira e a alegria das crianças ao se reconhecerem na tela foram provas de que o cinema pode ser uma experiência significativa na educação infantil.

No que tange ao estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, a experiência de regência evidenciou a densa complexidade do trabalho docente. A exigência de articular as didáticas específicas de diversas áreas revelou que o fazer pedagógico só alcançava êxito quando estava intrinsecamente entrelaçado à teoria. Esta etapa confirmou que a identidade docente é um processo em construção contínua. Formei-me professora todos os dias através do contato direto com o trabalho e com os alunos.

Percebi que a interdisciplinaridade mostrou-se uma necessidade prática para que o ensino fizesse sentido para as crianças, exigindo que o professor seja um pesquisador. Não se tratava apenas de transmitir conteúdos, mas de realizar a transposição didática de forma que o conhecimento científico dialogasse com a realidade dos alunos.

Ao fim desse percurso, as experiências de estágio confirmaram que a docência é, essencialmente, um ato de pesquisa. A trajetória aqui relatada demonstrou que ser professora-pesquisadora não é apenas aplicar métodos, mas manter um olhar sensível sobre o cotidiano. Concluo este ciclo reafirmando que a formação na UFCG conferiu-me a autonomia necessária para compreender a escola como um espaço de resistência e a educação como um processo constante de invenção e emancipação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. R. de F.; GUARI, M. A.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar. **Revista Digital do LAV**. v. 14, n. 1, p. 197–219, 2021.

ANGELO, Cristiane; MENEGASSI, Renilson. Práticas de análise linguística e de escrita em sala de apoio à aprendizagem. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 84–104, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17246>.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Pedro Ribeiro (Org.). **O material didático “peças retangulares”**. Campina Grande: EDUEFCG, 2010.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Letramento. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, Ludmila Moreira Macedo de; FRESQUET, Adriana Mabel. O cinema dos primeiros tempos como uma infância do cinema. **Child.philo**. Rio de Janeiro, v. 19, 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIDONET, Vital. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Padrões mínimos de qualidade do ambiente escolar**. Brasília: MEC/Fundescola, 2006. p. 27.

FARIA, Marcelly Camacho Torteli; AMARAL, Sandra Regina Freitas de; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Leituras e escritas do cinema na escola de educação infantil. **Linha Mestra**. n. 46, p. 161-173, 2022.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, L. V.; COUTINHO, I. Cinema, educação e o pensamento de Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 481-499, 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel; PAES, Bruno Teixeira. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. **Revista Teias**, v. 17, n. 44, p. 163-172, 2016.

GEBRAN, Raimunda Abou. A geografia no Ensino Fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez., 2003

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Sales de; ALMEIDA, Whasgton Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cultura infantil. **Contemporaneidade e Educação**, n. 11, p. 101-115, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.995. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>.

KASTRUP, Virgínia. A invenção no cotidiano escolar. In: **Políticas da cognição**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

KIELING, B.; RODRIGUES, A.; MORISSO, J. G. **O que é cineclube?** Vídeo. Diálogos, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum**: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 137–153, 2008. DOI: 10.5433/2237-4876.2008v11n2p137. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053>.

MELO, R. L. de; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de; OLIVEIRA, M. de. Um castelo de areia na escola de educação infantil: Curando filmes e medos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022.

NOGUEIRA, Valdenise Lima Pimentel; MIRANDA, Joseval dos Reis; OLIVEIRA, Maria das Graças. Cineclube das crianças quilombolas: Espaço de participação e diálogo. **Revista Contexto & Educação**. v. 39, n. 121, 2024.

OLIVEIRA, Wanessa Aparecida Souza; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. Desarquivando um cineclube escolar. **Quaestio**. Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 83–111, 2021.

OLIVEIRA, Juliana Pereira da Silva; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Sombra, Luz, Ação! **Linha Mestra**. n. 43, p. 81-92, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem. Tese (Doutorado) – UFC, Fortaleza, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SILVA, A. F. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: Constituição, expansão e conformações (1997-2018). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 25, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8669>.

SILVA, M. A. da; OLIVEIRA JR, W. M. de. A música acontece: experiências com música e cinema na escola de educação infantil. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 2, p. 71-90, 2021.

SILVA, K.; ZOUAIN, A. C. S.; FERNANDES, N. M. G. O cinema abrindo alas para as aprendizagens no cotidiano escolar. **Revista Digital do LAV**, v. 14, n. 2, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso de filantropocapitalismo: a rede Lemann, o Instituto Natura e o estabelecimento de novos consensos em torno da educação pública no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PEREIRA, José Márcio. **Cineclube**: um espaço de formação e sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WALTER, Fernanda Omelczuk. O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 185–204, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642378>.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____,

portador(a) do RG nº _____, e do CPF nº _____,

_____ residente à _____

responsável legal pelo(a) aluno(a) _____,

nascido(a) em (dta de nascimento) _____, regularmente matriculado(a) na creche: (nome da creche), por meio deste instrumento, e para todos os fins de direito, **AUTORIZO** o uso da imagem e voz do(a) meu(minha) filho(a), conforme as condições descritas abaixo:

1. Objeto da Autorização:

A presente autorização refere-se à captação de imagens (fotos e vídeos) e voz do(a) meu(minha) filho(a) durante o mês de agosto de 2025, especificamente durante os momentos da intervenção pedagógica realizada pela estagiária Jamiles Santos de Lima, aluno do curso de Pedagogia da UFCG.

2. Finalidade e Utilização:

- **Documentação Pedagógica e Uso Didático:** As imagens e voz serão utilizadas para documentar as atividades pedagógicas realizadas na creche, com o objetivo principal de servir como material didático e de apoio pedagógico para as próprias crianças e para o desenvolvimento das atividades educacionais.
- **Curta-Metragem: 1. Finalidade:** As imagens e voz poderão ser utilizadas na produção de um curta-metragem documental cuja temática será o gosto pessoal das crianças em relação aos filmes que assistem. Este curta-metragem visa explorar o universo imaginário infantil e suas reflexões sobre cinema. **2. Divulgação do Curta-Metragem:** Caso o curta-metragem seja produzido e a opção abaixo seja marcada, ele poderá ser enviado a festivais de cinema, exibido em cineclubes e/ou postado no YouTube, ou outras plataformas digitais semelhantes.

3. Condições de Uso:

- A autorização é concedida de forma gratuita, abrangendo o uso da imagem e voz do(a) aluno(a) sem qualquer ônus financeiro para a Creche Municipal [nome da creche] ou para a estagiária responsável.
- As imagens e vozes poderão ser editadas, adaptadas e utilizadas em quaisquer meios de comunicação (digitais ou impressos), sem que caiba ao(à) responsável qualquer tipo de indenização, compensação ou participação.

4. Revogação da Autorização:

Declaro-me ciente de que poderei revogar esta autorização a qualquer momento, mediante comunicação escrita e formal à direção da Creche Municipal [nome da creche]. A revogação será válida a partir da data de seu recebimento pela instituição e não terá efeito retroativo sobre materiais já produzidos ou divulgados até então.

5. Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD):

Estou ciente de que o tratamento dos dados pessoais, como a imagem e a voz do(a) meu(minha) filho(a), será realizado em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Esta autorização garante os direitos do titular de dados, incluindo a possibilidade de revogação do consentimento a qualquer momento. Os dados serão utilizados de forma segura e protegida, exclusivamente para as finalidades explicitadas neste termo.

Local: Campina Grande, data: ____ / ____ / 2025.

Assinatura do responsável: _____