



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

MIKAELLY CELINA FIDELIS DOS SANTOS

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS: ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PRÁTICAS

CAMPINA GRANDE - PB

Março de 2026

MIKAELLY CELINA FIDELIS DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS: ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PRÁTICAS**

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.

CAMPINA GRANDE - PB

Março de 2026

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

S237e Santos, Mikaelly Celina Fidelis dos.
A experiência formativa nos estágios curriculares supervisionados:
entre olhares, escutas e práticas / Mikaelly Celina Fidelis dos Santos. –
2026.
54 f.

Monografia (licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.
“Orientação: Profa. Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes, Profa.
Dra. Edileuza Custódio Rodrigues”.
Referências.

1. Formação Docente. 2. Estágio Curricular Supervisiona. 3. Gestão
Escolar. 4. Educação Infantil. 5. Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
I. Fernandes, Maria Betânia Sabino. II. Rodrigues, Edileuza Custódio.
III. Título.

UFCG/BC

CDU 377.8(04)

MIKAELLY CELINA FIDELIS DOS SANTOS

**A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS: ENTRE OLHARES, ESCUTAS E PRÁTICAS**

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 18/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIA BETANIA SABINO FERNANDES
Data: 31/03/2026 12:45:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes – UFCG

Orientador (a)

Documento assinado digitalmente



EDILEUZA CUSTODIO RODRIGUES
Data: 31/03/2026 09:51:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Edileuza Custódio Rodrigues – UFCG

Coorientador (a)

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, cuja infinita sabedoria já conhecia cada palavra aqui escrita, mesmo antes que este momento se tornasse realidade. A Ele, que guiou meus passos, fortaleceu minha fé e sustentou minha alma ao longo de toda a trajetória.

Dedico, também, aos meus pais, Maria do Socorro Fidelis dos Santos e Manoel Tiago dos Santos, que navegaram sobre a maré alta para que eu chegasse em terra firme. Esta conquista é fruto do amor, do esforço e dos valores por eles transmitidos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte infinita de vida, amor e sabedoria, por estar presente em cada passo dessa trajetória. Sua luz guiou meus caminhos com cuidado e propósito, sustentando-me com fidelidade em cada desafio e aprendizado. Em Sua presença, encontrei serenidade, força e sentido para crescer e seguir adiante, reconhecendo que cada conquista e cada etapa vivida foram possíveis graças à Sua graça constante. A Ele, minha eterna gratidão, por nunca me deixar caminhar sozinha e por iluminar minha jornada com esperança e fé.

Aos meus pais Maria do Socorro Fidelis dos Santos e Manoel Tiago dos Santos, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelos ensinamentos que transcendem qualquer formação acadêmica. A presença deles foi luz em cada etapa dessa trajetória, oferecendo incentivo, acolhimento e segurança em todos os momentos. Sempre acreditaram em mim, fortalecendo meus passos e me encorajando a seguir adiante, tornando possível a realização deste sonho e iluminando minha jornada com amor, esperança e inspiração.

A minha irmã Manuely Yslene Fidelis dos Santos, agradeço pelo companheirismo, pela amizade sincera e pelo apoio constante ao longo dessa caminhada. Sua presença foi fonte de força e encorajamento nos momentos desafiadores, assim como de alegria nas conquistas alcançadas. Sou grata por dividir comigo sonhos, conversas, incentivos e afetos que tornaram essa trajetória mais leve e significativa. Ter ela ao meu lado é um presente que fortalece minha caminhada e enriquece minha história.

Ao meu namorado Vitor Luciano de Oliveira, agradeço por caminhar comigo ao longo de toda essa trajetória, com carinho, paciência, apoio e companheirismo. Sua presença tornou cada passo mais leve e cheio de sentido. Sou grata por tê-lo ao meu lado em cada momento dessa jornada, por compartilhar comigo sonhos, risos, confidências e inspiração, e por ser presença constante que ilumina minha caminhada e aquece meu coração.

Com carinho e sensibilidade, a todas as crianças, que tive a alegria de encontrar ao longo dos estágios curriculares supervisionados. Cada encontro, cada olhar, cada sorriso e cada experiência compartilhada deixou registros significativos na construção da minha

identidade docente, lembrando-me sempre do caráter humano, ético e transformador da educação. Elas foram inspiração e aprendizado, guiando meus passos e fortalecendo meu compromisso com a prática educativa.

As minhas parceiras de estágio, pela colaboração, cumplicidade e apoio mútuo durante todas as atividades práticas. Cada experiência compartilhada e desafio superado juntas tornaram o aprendizado mais significativo e enriquecedor.

Aos professores orientadores de estágio Joedson Brito e Rute Pereira, pelo acompanhamento dedicado nos estágios em gestão escolar e educação infantil, respectivamente, pelas orientações precisas e pelo incentivo constante durante os estágios curriculares, que foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, meu agradecimento pelos conhecimentos compartilhados, pelas orientações e pelo compromisso com a educação. Em especial, à professora Dalila Castelliano, que ultrapassou o papel docente, tornando-se amiga e orientadora desde o segundo período, sempre presente com escuta, cuidado e incentivo.

Às professoras Maria Betânia Fernandes e Edileuza Rodrigues, orientadoras do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e deste trabalho, pelas importantes contribuições, pela disponibilidade e pelo acompanhamento atento durante todo o processo de elaboração deste TCC.

A todos os amigos da Universidade, que caminharam comigo ao longo dessa trajetória, tornando o processo mais leve, humano e significativo. As trocas, os aprendizados coletivos e o apoio mútuo foram essenciais para que esta etapa fosse vivida com mais sentido e alegria. Cada momento compartilhado, como risadas, conversas e desafios superados juntos, tornou essa experiência ainda mais especial e inesquecível.

Para que todos vejam,
e saibam, e considerem,
e juntamente entendam
que a mão do Senhor fez isto.

Isaías, 41: 20

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas ao longo dos estágios curriculares supervisionados em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, realizados em instituições públicas do município de Campina Grande, Paraíba, evidenciando suas contribuições para a formação docente. O trabalho aborda as atividades dos estágios que consistiram em observação do cotidiano escolar, estudos e análise da gestão escolar e das práticas dos professores, planejamento e intervenção pedagógica, processos práticos articulados aos referenciais teóricos. Versa, inicialmente, sobre o estágio em gestão escolar, com estudos sobre dimensões e práticas da gestão, bem como análise documental. Apresenta e analisa, também, a experiência no estágio em educação infantil, evidenciando um trabalho de intervenção envolvendo brincadeiras africanas. Registra, ainda, o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma turma do 3º ano, com intervenção nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Por fim, são tecidas algumas considerações ressaltando que a vivência nos diferentes campos de estágio fortalece a formação do futuro professor, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

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

ABSTRACT

This final course paper aims to analyze the experiences gained during supervised curricular internships in school management, early childhood education, and the initial years of elementary school, carried out in public institutions in the municipality of Campina Grande, Paraíba, highlighting their contributions to teacher training. The work addresses the internship activities, which consisted of observing the daily school routine, studying and analyzing school management and teachers' practices, planning and pedagogical intervention, and practical processes articulated with theoretical frameworks. It initially discusses the internship in school management, with studies on dimensions and practices of management, as well as document analysis. It also presents and analyzes the experience in the early childhood education internship, highlighting an intervention involving African games. Finally, it records the internship in the initial years of elementary school, in a 3rd-grade class, with intervention in the subjects of Portuguese Language, Mathematics, History, Geography, Natural Sciences, and Art. Finally, some considerations are made highlighting that experience in different internship fields strengthens the training of future teachers, contributing to the development of a reflective, democratic, inclusive, and socially committed pedagogical practice.

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

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR	14
2.1 O funcionamento e a estrutura da creche campo de estágio	14
2.2 O trabalho do gestor e o Projeto Político Pedagógico da instituição	17
2.3 Gestão escolar e gênero na educação infantil: uma análise a partir das brincadeiras	20
3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
3.1 O funcionamento e estrutura da instituição campo de estágio	24
3.2 Quando o brincar ensina: um olhar atento às crianças	27
3.3 O planejamento e a intervenção pedagógica: vivenciando as relações étnico-raciais por meio de brincadeiras de origem africana	31
4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
4.1 A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio	36
4.2 O processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula observada	37
4.3 O planejamento da intervenção pedagógica	41
4.4 A intervenção pedagógica	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores demanda a articulação indissociável entre os conhecimentos teóricos produzidos no âmbito acadêmico e as experiências práticas vivenciadas nos contextos reais de atuação docente. Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado configura-se como um componente estruturante do processo formativo, na medida em que possibilita ao licenciando compreender a complexidade da realidade escolar e dos diferentes elementos que a constituem.

Sob essa ótica, o estágio permite ao futuro docente analisar os processos pedagógicos, administrativos e sociais que permeiam o cotidiano das instituições educacionais, ampliando sua compreensão acerca do trabalho docente. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2012), o estágio ultrapassa a dimensão meramente técnica, constituindo-se em um espaço de reflexão sistemática sobre a prática, no qual se produzem saberes profissionais por meio da relação dialética entre ação e reflexão.

À luz dessa compreensão, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar as experiências desenvolvidas ao longo de três estágios curriculares supervisionados, realizados em instituições públicas do município de Campina Grande, Paraíba, no âmbito da gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto de que a organização da escola, a gestão do trabalho pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem constituem dimensões interdependentes na prática educativa.

Durante a realização dos três estágios, adotou-se como caminho metodológico a pesquisa-intervenção (Salustiano, 2006), permitindo aproximar a teoria da prática e refletir criticamente sobre as ações educativas. A abordagem escolhida foi qualitativa (Rapimán, 2015), favorecendo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas. Para tanto, foram utilizados instrumentos metodológicos como observação livre, entrevistas semiestruturadas (Triviños, 2006) e intervenções pedagógicas, complementados por registros em fotografias (Bogdan e Biklen, 1994) e anotações de campo (Triviños, 2006).

A análise dos dados seguiu a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com

interpretação, garantindo rigor e permitindo apreender a realidade escolar em sua complexidade.

Dessa forma, durante minha formação docente pude analisar e vivenciar essas dimensões, reconhecendo sua influência direta na construção dos saberes profissionais e na constituição da identidade do futuro professor. Essa perspectiva possibilitou-me compreender a creche e a escola como espaços formativos complexos, em que diferentes práticas e relações se entrelaçam no cotidiano educativo.

No que se refere ao estágio em gestão escolar, as atividades concentraram-se na observação e análise do funcionamento da instituição, contemplando seus aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos, bem como nas práticas de gestão desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, também foi desenvolvida uma pesquisa com o tema gestão escolar e gênero na educação infantil, uma análise a partir das brincadeiras, buscando compreender como as dimensões organizacionais da creche se articulavam às práticas pedagógicas e às relações sociais presentes no ambiente educativo.

As experiências vivenciadas dialogam com Libâneo (2013), ao afirmar que a gestão escolar envolve a organização e a coordenação do trabalho pedagógico, administrativo e das relações humanas na instituição, evidenciando que o funcionamento institucional ultrapassa os aspectos burocráticos e incide diretamente sobre as práticas pedagógicas. De modo complementar, Veiga (2008) destaca que o projeto político-pedagógico (PPP) expressa as intenções, os valores e a identidade da escola, justificando a análise da gestão como elemento constitutivo das experiências educacionais desenvolvidas durante o estágio.

No âmbito da educação infantil, o estágio voltou-se para as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do brincar, com ênfase em atividades relacionadas às brincadeiras de matriz africana. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como elemento essencial no processo de aprendizagem das crianças.

Conforme Vygotsky (2007), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que vai além das respostas imediatas à realidade. Nessa mesma direção, Kishimoto (2011) afirma que o brincar, quando planejado e mediado pelo professor, constitui um recurso fundamental para a aprendizagem e para a construção da cultura infantil, sustentando a centralidade das atividades lúdicas nas práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio.

Por sua vez, nos anos iniciais do ensino fundamental, o estágio centrou-se nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando o planejamento didático, as metodologias utilizadas, os recursos pedagógicos mobilizados e os procedimentos de avaliação adotados no contexto escolar. Essa análise buscou compreender como as escolhas pedagógicas influenciam a organização do trabalho docente e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Essa perspectiva articula-se à compreensão de Libâneo (2013), segundo a qual o planejamento define os objetivos, seleciona os conteúdos e orienta os procedimentos de ensino, organizando intencionalmente o trabalho docente. Além disso, Freitas e Baptista (2017) assinalam que práticas pedagógicas significativas possibilitam que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e suas experiências de vida, reforçando a importância de metodologias contextualizadas e participativas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na perspectiva da articulação ensino e pesquisa, os estágios envolveram estudos fundamentados em uma abordagem qualitativa, por permitir a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas e aos processos vivenciados no contexto escolar. Segundo Minayo (2002), essa abordagem possibilita apreender a realidade em sua complexidade, valorizando as experiências, percepções e interpretações dos participantes. Tal perspectiva articula-se à abordagem dialética proposta por Gomide e Jacomeli (2016), que compreende a realidade educacional como um processo histórico e socialmente construído, marcado por contradições e possibilidades de transformação.

Diante do exposto, este TCC se propõe a evidenciar a relevância do estágio curricular supervisionado na formação docente, a partir da análise dos estágios em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ressaltando o papel da escola, da gestão e das práticas pedagógicas na construção de uma educação democrática, inclusiva, culturalmente referenciada e socialmente comprometida.

Segue organizado em seções, sendo que após esta introdução, seguem outras três seções relatando e analisando as experiências nos estágios em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente. Para finalizar, são tecidas algumas considerações.

2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

A presente seção apresenta análises e reflexões decorrentes do estágio curricular supervisionado I, realizado no campo da gestão escolar, em uma instituição pública de educação infantil do município de Campina Grande – PB. Tais reflexões foram construídas a partir de observações sistemáticas, do acompanhamento da rotina institucional, da análise da estrutura física e organizacional, bem como das práticas de gestão e dos projetos desenvolvidos no contexto escolar. Essas experiências possibilitaram compreender o funcionamento da instituição e as condições em que se efetivavam as ações pedagógicas e administrativas, considerando seus limites e potencialidades no cotidiano da creche. Assim, os tópicos a seguir sistematizam a caracterização da instituição, abordando seus aspectos estruturais, organizacionais e de gestão.

2.1 O funcionamento e a estrutura da creche campo de estágio

O estágio curricular supervisionado I, na área de gestão escolar, foi realizado em uma instituição pública de educação infantil que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade. A partir dos dados coletados durante o período de estágio, compreendi que a função da creche consistia em garantir atendimento integral aos filhos de pais trabalhadores e de baixa renda, assegurando proteção, educação, nutrição, higiene e lazer. Essa compreensão está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme disposto em seu art. 29, que se segue.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

À luz desse entendimento, observei que a creche desempenhava um papel social relevante no território em que estava inserida, atendendo crianças em situação de

vulnerabilidade social e oferecendo suporte às famílias que necessitavam conciliar trabalho e cuidado infantil. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as instituições dessa etapa devem assegurar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, princípio que se fazia presente nas práticas observadas.

Embora apresentasse avanços significativos no âmbito pedagógico, decorrentes do comprometimento dos profissionais que atuavam na instituição, constatei que o espaço físico ainda carecia de melhorias. Eram necessárias adequações para garantir maior conforto e segurança às crianças, conforme Silva e Lidoio (2021), que destacam a importância do espaço como elemento constitutivo do currículo e das experiências infantis.

Nesse sentido, Cocito e Marin (2018) afirmam que a organização dos ambientes educativos influencia diretamente as interações, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, não podendo ser compreendida apenas como suporte físico para as atividades. Ainda assim, pude perceber que a instituição exercia um papel essencial para a comunidade, tanto para as famílias que precisavam conciliar trabalho e cuidado infantil quanto para as crianças em situação de vulnerabilidade social, que encontravam na creche um ambiente de acolhimento e proteção.

No que se refere à estrutura física, observei que a instituição funcionava em regime integral e dispunha de salas de referência, berçários, refeitório, lactário, cozinha, lavanderias e áreas externas. Apesar das reformas realizadas, persistiam limitações relacionadas à ventilação, à iluminação e à disponibilidade de recursos materiais. A ausência de um gerador de energia elétrica comprometia a rotina institucional em períodos de interrupção no fornecimento de energia, uma vez que a iluminação natural não era suficiente para suprir as necessidades dos ambientes internos, impactando diretamente o desenvolvimento das atividades cotidianas.

No âmbito da educação inclusiva, outro aspecto que demandava atenção dizia respeito ao elevado número de crianças com necessidades educacionais especiais, estimado em aproximadamente quarenta, todas com laudo. Essas crianças eram atendidas exclusivamente em salas regulares, visto que a instituição não dispunha de espaço específico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal realidade contrasta com o que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que define o AEE como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, conforme expresso no documento,

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 11).

Apesar da ausência desse atendimento especializado, a creche organizava sua rotina de forma sistemática, contemplando momentos de acolhimento, alimentação, banho, descanso, brincadeiras e atividades pedagógicas. Essa organização contribuía para a previsibilidade do cotidiano institucional, aspecto fundamental para a adaptação das crianças à creche.

A rotina, nesse contexto, não se limita a uma sequência de procedimentos, mas constitui um elemento estruturante das experiências vivenciadas pelas crianças, na medida em que organiza as interações com os adultos, com os pares e com o ambiente. Nesse sentido, Valle e Meneses (2025) afirmam que a previsibilidade dos tempos e das atividades contribui para a segurança afetiva, para a adaptação ao cotidiano institucional e para o fortalecimento dos vínculos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e a construção de relações pedagógicas mais estáveis e significativas.

Para além da organização interna, as políticas públicas exerciam papel central no funcionamento da instituição, uma vez que estruturavam programas e ações voltados à garantia dos direitos das crianças e ao suporte às famílias. Conforme analisa Barreto (2003), a consolidação da educação infantil no Brasil ocorre por meio de políticas públicas que articulam cuidado, educação e proteção social, especialmente em contextos marcados por desigualdades e vulnerabilidade social.

Nesse contexto, a instituição desenvolvia diversos programas e projetos. Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) eram utilizados prioritariamente para a aquisição de materiais de higiene e limpeza, suprimindo deficiências no fornecimento realizado pela empresa terceirizada. A alimentação escolar era assegurada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio de cardápio elaborado por nutricionista, embora, em determinados períodos, tenha ocorrido insuficiência no repasse de alimentos.

Além desses programas, a instituição desenvolvia os projetos bimestrais propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC), que contemplavam temáticas relevantes ao desenvolvimento infantil. Contudo, sua realização dependia

fortemente do trabalho das professoras, em razão do suporte pedagógico limitado e da escassez de materiais específicos.

Também se destacou o evento intitulado Sexta Literária, implementado pela SEDUC, que abordava temas como identidade, diversidade, cultura de paz, cidadania e cultura digital, ainda que, em algumas ocasiões, não fossem disponibilizados materiais adequados para a execução das atividades.

No que se refere às parcerias externas, sobressaiu-se a atuação do Instituto Alpargatas, responsável pela doação de sandálias às crianças.

Durante o estágio, tive acesso ao planejamento didático elaborado pela equipe docente, que se reunia semanalmente para sua construção coletiva. Após a elaboração, o documento era encaminhado à supervisora para análise e aprovação. O planejamento contemplava quatro projetos de intervenção pedagógica: Identidade e Valores; Sustentabilidade e Cultura de Paz; Diversidade Cultural; Cidadania e Cultura Digital. Esses planejamentos conferiam intencionalidade às práticas pedagógicas e orientavam o trabalho desenvolvido em sala, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, apesar das dificuldades enfrentadas, observei avanços relevantes, como o forte comprometimento da equipe docente, a organização da rotina institucional, a execução de projetos pedagógicos e a manutenção de um diálogo interno consistente por meio de reuniões periódicas. De modo geral, a prática pedagógica observada caracterizou-se como acolhedora, intencional e dinâmica, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

2.2 O trabalho do gestor e o Projeto Político Pedagógico da instituição

Durante a realização do estágio, observei que a gestão da instituição campo de estágio se organizava a partir de princípios relacionados à gestão democrática, os quais se evidenciavam, sobretudo, na participação coletiva dos profissionais, no diálogo estabelecido entre a equipe pedagógica e gestora, na organização sistemática do planejamento pedagógico.

As docentes participavam de reuniões quinzenais de acompanhamento pedagógico e realizavam planejamentos semanais, considerando os conteúdos previstos na BNCC e com as determinações da SEDUC, o que demonstrava uma preocupação institucional com a coerência entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que é efetivamente realizado no cotidiano da creche.

Essa organização permitia à equipe gestora articular ações de planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas, configurando-se como uma gestão voltada para o fortalecimento do trabalho docente e para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Libâneo (2013) afirma que a gestão escolar deve assegurar a unidade entre os objetivos educacionais, as práticas pedagógicas e a organização do trabalho escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Foi possível perceber que a atuação da gestão contribuía para a manutenção de uma rotina pedagógica estruturada, ainda que marcada por desafios próprios do contexto da educação pública.

Sendo assim, apesar dos avanços observados, identifiquei limites na consolidação de uma gestão efetivamente democrática, especialmente no que se refere à participação da comunidade escolar nos processos decisórios e à responsabilização coletiva na condução das ações institucionais.

Embora houvesse espaços de diálogo entre os profissionais da escola, a participação das famílias e da comunidade local mostrava-se restrita, o que comprometia o fortalecimento de práticas mais amplas de gestão democrática. Conforme destaca Paro (2001), a gestão democrática não se limita a aspectos administrativos ou organizacionais, mas pressupõe a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, condição essencial para a democratização das relações escolares.

Um dos aspectos que fragilizava a efetivação da gestão democrática dizia respeito à ausência de escolha da gestora pela comunidade escolar, o que limitava a participação coletiva na definição da liderança institucional. Essa situação contrasta com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define a gestão democrática como um dos fundamentos do ensino público brasileiro (Brasil, 1996). Tal constatação evidencia a distância existente entre o que é preconizado na legislação educacional e as condições concretas de implementação da gestão democrática no contexto da instituição analisada.

A LDBEN explicita, ainda, que a gestão democrática deve se materializar por meio da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, especialmente no processo de elaboração do projeto pedagógico da escola, ao estabelecer, em seu art.14, que a

Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

A partir de informações fornecidas pela supervisora da creche, compreendi que a participação das famílias na vida institucional ainda se apresentava de forma limitada. Muitas famílias concebiam a creche prioritariamente como um espaço de cuidado, o que dificultava a compreensão de seu caráter educativo e, conseqüentemente, a corresponsabilização nos processos pedagógicos e administrativos.

Essa realidade é questionada por Oliveira (2019), ao apontar que a educação infantil ainda carrega marcas históricas de uma concepção assistencialista, o que interfere na forma como as famílias percebem o papel educativo da instituição e sua própria participação no processo formativo das crianças.

Outro aspecto mencionado pela supervisora relacionava-se à atuação pouco efetiva do conselho escolar, bem como à ausência de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Tais elementos indicavam fragilidades nos processos de planejamento coletivo e na organização institucional, uma vez que o PPP se constitui como um documento central da gestão escolar. Conforme compreendido ao longo do estágio, o PPP orienta as ações pedagógicas e administrativas, expressa a identidade da instituição e materializa os princípios que norteiam o trabalho educativo desenvolvido no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam essa compreensão ao afirmarem que a proposta pedagógica das instituições dessa etapa deve ser construída de forma coletiva, com a participação dos profissionais da educação, das famílias e, sempre que possível, da comunidade local (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, o PPP assume um papel fundamental na consolidação de práticas democráticas e na garantia de uma educação infantil comprometida com os direitos das crianças.

Veiga (2008) contribui para essa reflexão ao destacar que o PPP não deve ser compreendido como um documento meramente burocrático, mas como um instrumento político e pedagógico, resultante de decisões coletivas e orientador da prática educativa.

Assim, a ausência de um PPP atualizado dificultava a articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche e os princípios que orientam a educação infantil, comprometendo a construção de uma identidade institucional clara e compartilhada pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, também reforça a centralidade da gestão democrática ao estabelecer, entre suas diretrizes, a ampliação dos mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão das instituições públicas de ensino. Tal orientação evidencia a necessidade de fortalecer espaços de diálogo, participação e corresponsabilização, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades sociais e limitações estruturais.

Diante do exposto, compreendi que o fortalecimento da gestão democrática na instituição campo de estágio passa, necessariamente, pela atualização do PPP, pela ampliação da participação da comunidade escolar, pela atuação mais efetiva do conselho escolar e pelo fortalecimento do apoio pedagógico e administrativo por parte da SEDUC. Soma-se a isso a necessidade de melhorias na infraestrutura da instituição e da criação de uma sala destinada ao atendimento educacional especializado (AEE), de modo a garantir condições mais adequadas de atendimento às crianças com necessidades específicas.

Assim, apesar dos desafios identificados, a instituição apresentava condições concretas para avançar na consolidação de uma gestão mais democrática e de práticas pedagógicas mais qualificadas. Tais avanços são fundamentais para assegurar às crianças melhores condições de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral, reafirmando o compromisso da escola pública com uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Assim, a análise desenvolvida ao longo do estágio evidenciou que, apesar dos desafios identificados, a instituição apresenta condições concretas para avançar na consolidação de uma gestão democrática e de práticas pedagógicas qualificadas, assegurando às crianças melhores condições de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento integral.

2.3 Gestão escolar e gênero na educação infantil: uma análise a partir das brincadeiras

Durante o estágio, desenvolvi a pesquisa que teve como objetivo analisar como a gestão escolar aborda as questões de gênero no contexto das brincadeiras em uma instituição pública de educação infantil. Busquei compreender de que modo a gestão reconhece a relevância do brincar na construção dos papéis sociais e qual é seu posicionamento frente às questões de gênero no cotidiano institucional, considerando as interações estabelecidas durante as práticas lúdicas.

O interesse pela temática surgiu da inquietação em compreender como determinadas brincadeiras são socialmente atribuídas a meninas e meninos desde a infância. Conforme aponta Finco (2010), as brincadeiras não são neutras, pois estão atravessadas por construções sociais e culturais que produzem e reproduzem estereótipos de gênero, influenciando as experiências vivenciadas pelas crianças no espaço escolar. Nesse sentido, investigar o papel da gestão escolar torna-se fundamental, uma vez que suas concepções e orientações incidem diretamente sobre a organização das práticas pedagógicas.

A relevância da temática também foi fortalecida pela minha participação em um projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em que se evidenciou a escassez de estudos que abordem as questões de gênero na educação infantil, a partir da perspectiva da gestão escolar. Conforme Paro (2001), a gestão exerce papel central na organização do trabalho pedagógico e na definição das práticas institucionais, constituindo-se como elemento fundamental para a construção de um ambiente escolar democrático e comprometido com a igualdade.

A discussão sobre gênero na educação infantil mostra-se essencial, considerando que as identidades de gênero são construídas nas interações sociais desde os primeiros anos de vida. Segundo Louro (2014), o espaço escolar configura-se como um importante locus de produção de significados, em que normas, valores e representações sociais são constantemente reafirmados ou questionados.

Nesse contexto, as brincadeiras assumem papel significativo na construção da identidade infantil, constituindo-se como espaços privilegiados de socialização, nos quais normas, valores e representações de gênero podem ser reafirmados ou ressignificados a partir das mediações institucionais.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem dialética que, conforme Gomide e Jacomeli (2016), possibilita a compreensão da realidade por meio da articulação entre reflexão crítica e prática social. Quanto à natureza, caracteriza-se como qualitativa,

por buscar compreender percepções, valores e significados atribuídos pela gestão escolar às questões de gênero no contexto das brincadeiras. De acordo com Minayo (2002), essa abordagem favorece maior aproximação com o campo investigado e uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais.

Como técnicas de coleta de dados, utilizei a observação participante e a entrevista semiestruturada, com integrantes da gestão escolar. A observação participante, conforme Minayo (2002), possibilita o acompanhamento direto das situações vivenciadas no campo empírico, permitindo a apreensão das interações e significados construídos pelos sujeitos. Enquanto a entrevista semiestruturada articula elementos estruturados e abertos, assegurando flexibilidade e aprofundamento das informações relevantes aos objetivos da pesquisa (Minayo, 2002).

A pesquisa foi conduzida de forma ética, respeitando os princípios de integridade, transparência e respeito à dignidade das participantes, conforme destacam Reis et al. (2023). Todas as participantes foram informadas acerca dos objetivos do estudo e tiveram sua participação assegurada de forma livre e esclarecida.

Os resultados evidenciaram que a gestão escolar reconhece o brincar como dimensão estruturante do cotidiano da educação infantil, compreendendo-o não apenas como momento de recreação, mas como prática pedagógica intencional, voltada ao desenvolvimento integral das crianças. Nessa perspectiva, o brincar constitui-se como linguagem própria da infância, por meio da qual as crianças expressam emoções, elaboram experiências, estabelecem vínculos e constroem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Além disso, Vygotsky (2007) destaca que o brinquedo representa o nível mais elevado do desenvolvimento infantil, pois nele a criança cria situações imaginárias, elabora intenções e desenvolve a consciência de forma mais complexa. Nesse sentido,

o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo (Vygotsky, 2007, p. 122).

Essa compreensão evidencia que o brincar não ocorre de forma espontânea ou desprovida de regras, mas constitui-se como uma atividade mediada, em que a criança

internaliza normas sociais, significados culturais e modos de agir próprios do contexto em que está inserida, configurando-se como um importante espaço de aprendizagem social.

As observações realizadas no campo empírico indicaram que os momentos de brincadeira eram considerados essenciais pela equipe gestora e docente para favorecer a aprendizagem, especialmente por respeitarem o tempo, os interesses e as necessidades das crianças pequenas. Conforme Freitas e Baptista (2017), a ludicidade contribui para tornar o processo educativo mais significativo e favorece o envolvimento ativo das crianças nas atividades propostas.

No que se refere às questões de gênero, constatei que a gestão escolar buscava orientar as práticas pedagógicas de modo a não estabelecer diferenciações entre brincadeiras destinadas a meninos e meninas, incentivando a participação livre e igualitária das crianças. Observei a presença de crianças de diferentes gêneros em brincadeiras tradicionalmente associadas a estereótipos, como meninos brincando de casinha e meninas brincando de carrinho.

Entretanto, identifiquei que algumas crianças chegam à instituição com concepções preconcebidas, oriundas de contextos familiares e sociais externos ao ambiente escolar. Assim como Leme e Silva (2010), compreendo que a família constitui o primeiro contexto de socialização da criança, no qual são construídos modelos iniciais de comportamento e relacionamento social.

Diante desse cenário, a gestão demonstrou empenho em desconstruir tais concepções, reforçando a ideia de que não existem brincadeiras específicas para cada gênero. Conforme Alves et al. (2020), a brincadeira constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento das habilidades sociais e para a promoção da igualdade.

Ainda assim, a equipe gestora reconheceu a necessidade de maior investimento em formação continuada sobre a temática de gênero, compreendendo que a simples ausência de divisão entre meninos e meninas não é suficiente para enfrentar estereótipos profundamente enraizados. Scott (1995) destaca que a desigualdade de gênero estrutura as relações sociais, exigindo ações formativas contínuas e intencionais.

Assim, evidenciei a importância de processos formativos que possibilitem a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que as crianças possam desenvolver sua identidade sem limitações impostas por normas de gênero.

Na seção seguinte, apresento a análise das experiências vivenciadas ao longo do estágio curricular supervisionado na educação infantil, contemplando as observações realizadas e as reflexões construídas no contexto da prática pedagógica.

3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção apresenta as análises e reflexões construídas ao longo do segundo estágio curricular supervisionado, realizado em uma instituição pública do município de Campina Grande, na Paraíba. Por meio das observações, do acompanhamento da rotina, do estudo do planejamento pedagógico e do desenvolvimento da intervenção, foi possível compreender o funcionamento da instituição, o processo de ensino e de aprendizagem na turma observada, bem como planejar e executar ações que valorizassem a ludicidade, a diversidade cultural e as experiências das crianças. As subseções, a seguir, sistematizam a análise do funcionamento da escola, da prática pedagógica, do planejamento elaborado para a intervenção e do desenvolvimento das atividades realizadas.

3.1 O funcionamento e estrutura da instituição campo de estágio

O estágio curricular supervisionado em educação infantil foi realizado em uma instituição pública que atendia crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses. Ao longo de sua trajetória, a unidade havia passado por diferentes processos de reorganização, os quais contribuíram para a ampliação gradual de suas funções no campo educacional. No período observado, a instituição funcionava em dois turnos, matutino e vespertino, buscando atender às demandas da comunidade na qual estava inserida.

As informações referentes ao funcionamento institucional foram obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com a coordenação pedagógica, o que possibilitou a compreensão da organização da unidade, das práticas desenvolvidas e dos principais desafios enfrentados no cotidiano institucional. Observei que os materiais pedagógicos utilizados eram provenientes de recursos públicos e disponibilizados aos docentes mediante solicitação. Contudo, a partir dos dados obtidos, identifiquei limitações relacionadas às restrições orçamentárias, as quais impactavam diretamente a quantidade e a diversidade desses materiais.

No que se referia à infraestrutura, as salas de referência apresentavam condições consideradas satisfatórias, assim como os banheiros que, também, se encontravam em bom estado de conservação. A instituição dispunha de um pátio amplo, o que favorecia a realização de atividades ao ar livre. Os espaços destinados ao brincar, tanto internos quanto externos, possibilitavam experiências diversificadas, incluindo áreas com equipamentos de *playground*, quadra e espaço com areia, favorecendo o brincar livre, a interação entre as crianças e a construção de vínculos afetivos.

Essa organização está respaldada na evidência de que o brincar constitui um elemento central no desenvolvimento infantil. Conforme aponta Kishimoto (2010), o brincar configura-se como uma atividade fundamental na infância, por meio da qual a criança se expressa, interage, constrói conhecimentos e se apropria da cultura, desenvolvendo aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. Nessa mesma direção, compreendi a brincadeira como um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, segundo Vygotsky (2007), é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, ultrapassando limites e avançando em seu desenvolvimento.

Apesar dos aspectos positivos observados, identifiquei limitações relacionadas à acessibilidade e ao AEE. Durante o período do estágio, constatei que a instituição não dispunha de uma sala específica para o AEE, o que dificultava o acompanhamento adequado de crianças que necessitavam de recursos específicos para sua plena participação nas atividades escolares. Tal situação contrariava estudos que defendem que

a Educação Especial deve procurar as melhores formas de avaliar e promover educação de qualidade para crianças com deficiência, superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Também deve, enquanto área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar (Pasian, Mendes e Cia, 2013, p. 19).

Observei ainda que a instituição desenvolvia parcerias com diferentes áreas de formação, o que possibilitava a realização de projetos interdisciplinares e contribuía para o enriquecimento das práticas pedagógicas. No entanto, identifiquei que as restrições no repasse de recursos financeiros impactavam diretamente a execução de algumas ações institucionais, exigindo constantes reorganizações por parte da equipe gestora. Ainda assim, percebi abertura ao diálogo, à escuta e ao acolhimento no âmbito da administração escolar.

No que se referia à gestão escolar, identifiquei elementos alinhados aos princípios da gestão participativa, com o envolvimento de diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios. Essa concepção coincide com a perspectiva de Paro (2001), uma vez que este autor afirma que a gestão democrática da escola pública implica a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, assegurando o compartilhamento de responsabilidades e a construção coletiva das ações educativas.

A gestão da unidade era organizada de forma colegiada e observei a distribuição de responsabilidades entre diferentes instâncias internas, o que favorecia a corresponsabilização nas ações desenvolvidas. Entretanto, identifiquei a necessidade de revisão de alguns aspectos organizacionais, especialmente no que se referia à formalização de funções de liderança, considerando exigências externas para o acesso a programas e recursos públicos.

A participação da comunidade escolar ocorria por meio de um conselho representativo, composto por profissionais da instituição e familiares das crianças, constituindo-se como um espaço de debate acerca de questões pedagógicas, administrativas e estruturais. Apesar de desafios pontuais relacionados à participação das famílias, compreendi esse espaço como relevante para o fortalecimento da gestão democrática.

No âmbito pedagógico, observei que a instituição desenvolvia projetos organizados por turmas e turnos, elaborados a partir da escuta das crianças e de suas experiências. As propostas pedagógicas buscavam promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando-as como sujeitos ativos no processo educativo, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que compreendem a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

A unidade atendia a um número reduzido de crianças em relação a anos anteriores, em razão da priorização de um atendimento mais individualizado, especialmente no que se referia às crianças com deficiência. Essa organização visava

garantir melhores condições de acompanhamento pedagógico, respeitando as singularidades e os tempos de aprendizagem de cada criança.

A equipe institucional era composta por profissionais das áreas pedagógica, administrativa e de apoio, incluindo docentes com diferentes níveis de formação acadêmica, evidenciando o compromisso com a qualidade do trabalho desenvolvido. Além disso, a unidade contava com profissionais terceirizados responsáveis por serviços essenciais ao funcionamento cotidiano, assegurando o atendimento às crianças e às famílias nos dois turnos.

Quanto ao perfil das famílias atendidas, observei uma diversidade socioeconômica, com predominância de famílias com renda entre dois e quatro salários mínimos, conforme dados institucionais disponíveis de períodos anteriores.

A instituição apresentou avanços significativos, como a ampliação do quadro de profissionais em determinadas áreas e a qualificação da equipe pedagógica. Entretanto, a ausência de alguns profissionais da equipe multiprofissional, como psicólogo e assistente social, ainda se configurava como uma lacuna no atendimento integral às crianças e às famílias.

Dessa forma, a análise do funcionamento institucional evidenciou, em minha perspectiva, tanto avanços quanto desafios. Entre os avanços, destaquei a organização pedagógica, o trabalho coletivo e o compromisso da equipe com o desenvolvimento infantil. Entre os desafios, ressalttei a necessidade de fortalecimento da equipe multiprofissional, a ampliação das condições de acessibilidade e o aprimoramento da estrutura organizacional. Ainda assim, compreendi que a instituição demonstrava potencial para avançar na consolidação de uma gestão cada vez mais democrática e de práticas pedagógicas qualificadas, assegurando às crianças um atendimento integral, inclusivo e de qualidade.

3.2 Quando o brincar ensina: um olhar atento às crianças

A sala de referência que possibilitou as vivências e experiências do estágio curricular supervisionado em educação infantil correspondia a uma turma com crianças de

dois anos de idade, composta por 15 crianças, sob a condução de duas professoras em regime de dupla docência. Além das docentes, a sala contou com a atuação de duas estagiárias: uma estudante de pedagogia, que acompanhava a turma diariamente, de segunda a sexta-feira, e uma estudante de psicologia, presente de segunda a quinta-feira.

O ambiente da sala de referência mostrou-se, conforme observei, acessível e adequado às necessidades das crianças, contando com banheiro em seu interior e mobiliários dimensionados ao porte infantil, como mesas, vaso sanitário e pia, o que favoreceu o uso autônomo e seguro. As prateleiras destinadas aos brinquedos e livros estavam organizadas em altura acessível, permitindo que as crianças realizassem escolhas de forma independente. Além disso, o espaço dispunha de fantasias, recurso que identifiquei como ampliador das possibilidades do faz de conta, estimulando a imaginação, a criatividade e as interações entre as crianças.

Essa organização do espaço esteve alinhada, conforme analisei, às orientações das DCNEI, que reconhecem o ambiente como elemento central do processo educativo, ao estabelecerem que

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão (Brasil, 2010, p. 25).

Nessa perspectiva, a organização da sala de referência favoreceu experiências significativas, ao articular espaço, materiais e práticas pedagógicas que respeitaram as especificidades da infância, promoveram interações e valorizaram a brincadeira como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, a proposta pedagógica da sala de referência valorizou o aprendizado por meio do brincar, estruturando uma rotina que contemplou momentos de música, movimento e atividades de interação entre professoras e crianças. As relações estabelecidas nesse espaço foram pautadas, conforme observei, pelo respeito às individualidades e pela escuta atenta, favorecendo a construção de vínculos de confiança e de um ambiente acolhedor. Essa forma de organização das relações pedagógicas confirmou o que Silva (2019) apontou ao afirmar que a relação entre professor e criança deveria ser construída a partir do afeto, uma vez que é por meio dele que se estabelecem relações de

confiança capazes de assegurar uma educação de qualidade, respeitando os tempos e processos de cada criança.

As educadoras organizaram uma rotina que, segundo observei, contribuiu para a autonomia, a socialização e a compreensão da sequência das atividades diárias, possibilitando que as crianças lidassem gradualmente com regras de convivência. Esses momentos favoreceram, em minha análise, a construção de hábitos e a organização pessoal e coletiva, promovendo segurança e previsibilidade no cotidiano da sala. Essa organização do tempo e do espaço, que acompanhei de perto, materializou o que Ribeiro e Batista (2016) defendem, ao afirmar que a rotina oferece estabilidade e organização do espaço e do tempo, elementos que favorecem a cooperação e o respeito mútuo.

O projeto pedagógico desenvolvido na turma teve como proposta central o trabalho com instrumentos musicais, partindo dos interesses manifestados pelas próprias crianças. A partir desse interesse, as professoras realizaram uma investigação junto à turma para identificar os instrumentos que despertavam maior curiosidade, sendo o pandeiro escolhido como ponto de partida. Esse processo possibilitou a exploração de sua confecção, sonoridade e contexto cultural, ampliando progressivamente o repertório musical das crianças.

Durante o período de observação, o projeto articulou-se às festividades juninas, ocasião em que as crianças confeccionaram seus próprios pandeiros e ensaiaram a música intitulada A dança dos pandeirinhos. Acompanhei, ainda, uma experiência significativa, na qual uma das crianças visitou a estátua de Jackson do Pandeiro e compartilhou registros fotográficos com os colegas, ampliando o repertório cultural da turma. Esse encaminhamento do projeto decorreu dos interesses das crianças e, nesse sentido, está de acordo com o que Barbosa e Horn (2008) defendem, ao afirmarem que a escolha de temas para projetos pode emergir das experiências e curiosidades das crianças. Nessa perspectiva, a articulação entre a festividade junina, o interesse pelos instrumentos musicais e a referência cultural de Jackson do Pandeiro constituiu um contexto histórico e culturalmente significativo, favorecendo aprendizagens ativas e participativas.

Esse trabalho esteve fundamentado nos pilares do brincar, cuidar e educar, compreendidos de forma indissociável na educação infantil. O brincar possibilitou descobertas, interações e expressões diversas, ao passo que o cuidado assegurou um ambiente seguro e acolhedor. O educar ocorreu de maneira integrada a esses dois eixos, favorecendo experiências que contribuíram para o desenvolvimento das crianças (Xavier; Silva, 2022).

Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se em experiências significativas que valorizaram o protagonismo infantil. Além do projeto musical, as rodas de conversa integraram a rotina, possibilitando que as crianças compartilhassem vivências e desenvolvessem habilidades de comunicação e escuta. Para favorecer a autonomia, brinquedos, livros e fantasias permaneceram acessíveis, permitindo o uso livre, pelas crianças.

Os recursos didáticos utilizados pelas educadoras foram diversificados, contemplando materiais pedagógicos estruturados e recursos lúdicos, ampliando as possibilidades de exploração. A avaliação do desenvolvimento infantil ocorreu de forma contínua e sistemática, por meio de registros das produções das crianças, organizados em portfólios individuais, os quais pude acompanhar durante o estágio. Esse acompanhamento foi complementado por reuniões periódicas com as famílias, realizadas no início, meio e final do ano letivo, nas quais foram compartilhados avanços, necessidades e conquistas da turma.

Todo esse processo foi sustentado por uma observação atenta e constante, fundamental para compreender os avanços das crianças nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. As interações entre professoras, crianças e demais profissionais da instituição ocorreram de forma positiva, assegurando segurança durante os momentos de brincadeira e convivência. As relações entre as próprias crianças foram marcadas por afeto, empatia e companheirismo, fortalecendo vínculos e aprendizagens coletivas.

Com base nessas observações, a rotina da turma com crianças de 2 anos configurou-se como um espaço que valorizou a infância em sua essência, por meio do brincar, do cuidado e da construção de vínculos significativos. A organização do ambiente, aliada à qualidade das relações estabelecidas, possibilitou que as crianças explorassem, aprendessem e se desenvolvessem de forma integral.

Portanto, conforme observei nas atividades diárias, o brincar carregava encantamento e riqueza, aspectos também destacados por Hoyuelos (2019). Ademais, o acompanhamento da participação das famílias mostrou a importância do diálogo, confirmando o que Martins (2021) ressaltou ao reconhecer a criança como sujeito de cultura que compartilha suas vivências nesse espaço. Dessa forma, concluí que a prática observada promoveu aprendizagens significativas, experiências de afeto, pertencimento e crescimento coletivo, reafirmando a articulação entre brincar, cuidar e educar.

3.3 O planejamento e a intervenção pedagógica: vivenciando as relações étnico-raciais por meio de brincadeiras de origem africana

A intervenção pedagógica desenvolvida no segundo estágio curricular do curso foi estruturada a partir de um planejamento intencional, reflexivo e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na Lei nº 10.639/2003. Ao reconhecer a educação infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral e para a construção das identidades, a proposta articulou ludicidade, cultura e formação ética, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói conhecimentos por meio das interações e experiências significativas vivenciadas no cotidiano escolar.

O planejamento foi concebido não como documento burocrático, mas como instrumento orientador da prática pedagógica, elaborado a partir da observação da rotina da turma, dos interesses manifestados pelas crianças e das especificidades do contexto escolar. Foram definidos objetivos voltados ao desenvolvimento motor, cognitivo, social, afetivo e cultural, organizados os tempos e espaços de aprendizagem, selecionados e confeccionados materiais e prevista a avaliação contínua do processo. A ludicidade assumiu papel estruturante na intervenção, sendo compreendida como linguagem própria da infância e mediadora de aprendizagens. Nesse sentido,

o planejamento intencional das atividades lúdicas é uma exigência para que a ludicidade cumpra seu papel educativo de forma plena. Para que o brincar não se restrinja a uma ação desordenada e descontextualizada, o educador deve atuar com sensibilidade e conhecimento teórico, organizando situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento global da criança. Isso implica conhecer as características e necessidades do grupo, identificar os objetivos pedagógicos e selecionar materiais e recursos que fomentem a criatividade e a participação. A intencionalidade pedagógica no uso do lúdico assegura que o brincar se transforme em um processo rico e significativo, alinhado às diretrizes curriculares e aos direitos da criança (Martins et al., 2025, p. 283).

Em consonância com esse marco legal, a intervenção assumiu o compromisso de integrar a História e Cultura Afro-Brasileira de forma transversal às experiências cotidianas das crianças, compreendendo que a legislação não se restringe a um dispositivo normativo, mas orienta práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das

contribuições africanas na formação da sociedade brasileira. Conforme estabelece o artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003:

o conteúdo programático a que se refere o art. 26-A incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2003).

Entretanto, a intervenção ultrapassou o cumprimento formal da legislação. Munanga (1999) problematiza que o racismo estrutural brasileiro é sustentado pela invisibilização histórica das contribuições africanas. Assim, inserir elementos da cultura africana na educação infantil configura-se como ação pedagógica de enfrentamento às desigualdades e de fortalecimento de identidades positivas. Nessa mesma direção, Gomes (2005) defende que a educação das relações étnico-raciais deve constituir prática cotidiana e transversal.

Nesse sentido, Ribeiro e Gomes (2021) ressaltam que todas as crianças brasileiras, independentemente de sua origem étnico-racial, devem ter acesso ao conhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras, como forma de valorização da diversidade e de construção de identidades positivas desde a primeira infância. Conforme aponta Oliveira (2006), a ausência dessas referências no cotidiano escolar contribui para a invisibilização histórica das culturas africanas, tornando fundamental que a escola assuma um papel ativo na valorização dessa herança cultural por meio de práticas pedagógicas intencionais.

Com base nesses referenciais, as atividades foram organizadas de modo a integrar desenvolvimento infantil e valorização cultural. As intervenções iniciavam-se com momentos de acolhida, nos quais as crianças eram recepcionadas com músicas de saudação de bom dia e brincadeiras livres organizadas nos cantinhos da sala. Esse momento tinha como finalidade favorecer a adaptação, fortalecer vínculos e observar interações espontâneas, compreendendo a rotina como espaço educativo.

Na roda de conversa, as crianças foram convidadas a sentar-se em círculo para dialogar sobre as atividades do dia e sobre as brincadeiras de origem africana que seriam vivenciadas. Utilizei imagens ilustrativas e questionamentos problematizadores para mobilizar os conhecimentos prévios do grupo, incentivando a participação oral e a escuta respeitosa, em consonância com a perspectiva dialógica de Freire (1996).

A brincadeira Terra e Mar foi realizada no pátio externo. Inicialmente, organizei o espaço com cartolinas nas cores azul (representando o mar) e marrom (representando a terra), fixadas ao chão com fita adesiva. Expliquei as regras, demonstrando os movimentos esperados: ao ouvir a palavra terra, as crianças deveriam posicionar-se sobre a cartolina marrom; ao ouvir a palavra mar, deslocar-se para a azul. A atividade foi conduzida de forma progressiva, alternando comandos lentos e rápidos, estimulando atenção, coordenação motora ampla e percepção espacial. Tal proposta dialoga com Vygotsky (2007), ao compreender o brincar como espaço de mediação e desenvolvimento.

A brincadeira Escravos de Jó foi organizada na sala de referência, com as crianças sentadas em círculo. Distribuí quengas de coco para cada participante e, inicialmente, ensaiei o ritmo com palmas, para que compreendessem a sequência de movimentos. Em seguida, realizamos a passagem das quengas conforme o compasso da música, favorecendo coordenação motora fina, ritmo e interação coletiva. A centralidade do brincar na educação infantil, conforme destaca Kishimoto (2010), evidenciou-se na participação ativa e prazerosa do grupo. A música, enquanto linguagem expressiva, foi trabalhada como elemento cultural e pedagógico, conforme Brito (2003).

A construção do chocalho ocorreu de forma individual e orientada. Organizei os materiais sobre as mesas: garrafas PET higienizadas, arroz, funil e fitas adesivas coloridas. Demonstrei o passo a passo: colocação do arroz com auxílio do funil, fechamento da garrafa e vedação com fita. Cada criança realizou sua produção com mediação quando necessário. Após a confecção, promovemos um momento de exploração sonora, permitindo que experimentassem diferentes intensidades e ritmos. Essa vivência dialoga com Montessori (1997), ao enfatizar o material concreto, e com Piaget (1978), ao compreender a aprendizagem como construção ativa.

A confecção do balangandã foi desenvolvida coletivamente, mas com participação individual na montagem. Disponibilizei papel crepom, cartolina, barbante e cola branca. Inicialmente, expliquei a origem cultural do objeto e sua relação com a cultura afro-brasileira. Em seguida, as crianças recortaram tiras de papel, colaram na base de cartolina e amarraram o barbante para sustentação. Durante o processo, incentivei a escolha de cores e a criação livre, valorizando expressão corporal e criatividade, conforme Wallon (2007).

As brincadeiras musicalizadas Si Mama Kaa e Acompanhe meus pés foram realizadas no pátio, utilizando os chocalhos e balangandãs confeccionados. Organizei as crianças em semicírculo e demonstrei os movimentos corporais que deveriam acompanhar

o ritmo da música. A atividade envolveu repetição rítmica, deslocamentos e movimentos coordenados, favorecendo o desenvolvimento da inteligência musical e corporal-cinestésica, conforme Gardner (1995).

A construção coletiva da bandeira de Gana foi realizada em grande grupo. Apresentei a imagem da bandeira e dialogamos sobre suas cores e significados. Em seguida, dividi as tarefas: algumas crianças utilizaram rolinhos com tinta guache para pintar as faixas, enquanto outras colaboraram na organização do espaço e dos materiais. A atividade promoveu cooperação, coordenação motora e reconhecimento simbólico.

O tapete das cores africanas foi organizado com tecidos nas tonalidades presentes na bandeira confeccionada. Distribuí os tecidos no chão e propus desafios corporais, como pisar em determinada cor ao som da música ou deslocar-se apenas sobre cores específicas. A proposta integrou movimento, percepção visual e ritmo, fortalecendo a articulação entre corpo e emoção, conforme Wallon (2007).

A contação da história As tranças de Bintou foi realizada em roda, com o apoio de uma caixa musical contendo instrumentos como chocalho, tambor, afoxé e quengas de coco. Antes da leitura, explorei a capa e as ilustrações, instigando hipóteses sobre a narrativa. Durante a contação, utilizei variação de voz e sons produzidos pelos instrumentos para envolver o grupo. Após a história, promovemos diálogo sobre identidade, autoestima e cultura, reforçando a mediação cultural defendida por Vygotsky (2007).

A culminância da proposta ocorreu por meio de uma celebração na qual organizei um espaço expositivo com os brinquedos confeccionados, a bandeira e registros das atividades. As crianças participaram de apresentações espontâneas com os instrumentos produzidos, retomando músicas trabalhadas ao longo do estágio. O momento possibilitou ressignificar as aprendizagens e fortalecer o sentimento de pertencimento.

A avaliação foi concebida de forma contínua e processual, considerando participação, envolvimento, interação e interesse das crianças. Realizei registros escritos e observações sistemáticas durante todas as atividades, refletindo posteriormente sobre avanços, dificuldades e adequações necessárias no planejamento. Tal perspectiva compreende a avaliação como parte integrante do processo educativo, voltada à reorganização intencional da prática pedagógica, em consonância com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007).

Na seção seguinte, apresento a análise das experiências vivenciadas ao longo do estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando as observações realizadas e as reflexões construídas no contexto da prática pedagógica.

4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente seção apresenta as experiências, análises e reflexões construídas durante o terceiro estágio curricular supervisionado do curso, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, realizado em uma instituição pública do município de Campina Grande, na Paraíba. Por meio das observações, do acompanhamento da rotina escolar, do conhecimento de como era feito o planejamento e a atuação da professora regente, foi possível compreender a organização do trabalho docente e o processo de aprendizagem da turma acompanhada, bem como planejar e executar ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas para essa etapa da educação básica. Os tópicos a seguir sistematizam a análise do funcionamento da escola, da prática pedagógica, do planejamento elaborado para a intervenção e do desenvolvimento das atividades realizadas.

4.1 A estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio

De acordo com informações disponibilizadas pela supervisora, encarregada pela gestora de prestar as informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola campo de estágio, a instituição funcionava nos turnos matutino e vespertino, atendendo a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Contava com 664 alunos matriculados regularmente, dos quais 34 eram atendidos pelo AEE. Vale ressaltar que o AEE, conforme (Brasil, 2015), é uma atividade pedagógica complementar ao processo de escolarização de crianças com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, como suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação, conforme o disposto nos artigos 27 e 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Na escola, havia cinquenta funcionários, sendo gestora, gestora adjunta, duas secretárias, oito auxiliares de serviços, duas merendeiras, duas auxiliares de cozinha, cinco

vigilantes e 31 professores. Quanto à formação dos professores, havia 28 licenciados e três cursando Pedagogia. Entre os graduados, havia 22 especialistas e dois mestres.

No que concerne às instalações físicas, a escola possuía 12 salas de aula, secretaria, cozinha, pátio, *playground*, banheiros, sala de AEE e sala de leitura. A estrutura era ampla, porém, necessitava de reformas e manutenção.

A supervisora, assegurou que a equipe gestora desenvolvia seu trabalho numa perspectiva democrática, fortalecendo o acompanhamento pedagógico e apoiando às atividades desenvolvidas pelos docentes. Ela mencionou que a escola oportuniza a participação ativa da comunidade escolar, além de registrar o funcionamento do conselho escolar e a execução contínua do PPP que orienta as práticas institucionais.

Quanto aos programas oficiais, a escola era atendida pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A escola desenvolvia alguns projetos como Capoeira na Escola, Educador Familiar, Projeto Afago, dentre outros.

Quanto ao trabalho pedagógico, a supervisora afirmou que o trabalho dos professores estava fundamentado em uma prática colaborativa, favorecendo a interdisciplinaridade e garantindo ações pedagógicas alinhadas ao PPP. As atividades docentes eram planejadas coletivamente, havia reuniões mensais e um acompanhamento sistemático da equipe técnico-pedagógica.

Para a supervisora, de forma geral, a escola apresentava avanços tanto na prática pedagógica quanto na administração, demonstrando compromisso com a educação pública. Ressaltou que persistiam desafios relacionados à estrutura física e à superação de dificuldades concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

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

Durante o período de observação, o estágio foi realizado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por 26 alunos, entre os quais dez apresentavam laudo e necessidades educacionais específicas. A sala contava com uma professora regente e três educadores sociais voluntários, responsáveis pelo acompanhamento. Observei que havia um esforço para assegurar o atendimento individualizado tendo em vista às demandas da

turma, possibilitando melhores condições para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A presença dos educadores sociais voluntários, como são denominados na Rede Municipal de Ensino, atende às determinações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende a oferta de apoios pedagógicos e profissionais especializados como forma de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular (Brasil, 2008).

No que se refere ao planejamento didático da escola, observei que os objetivos de ensino e de aprendizagem estavam claramente definidos e orientavam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo da semana de forma organizada, contemplando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Arte.

Ressalto a importância do planejamento como eixo estruturante da ação docente, uma vez que, conforme Libâneo (2013), o planejamento pedagógico é um processo intencional que orienta o trabalho do professor e contribui para a coerência entre objetivos, conteúdos e metodologias. Além disso, a organização curricular segue as orientações da BNCC, que propõe a integração das áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2018).

Os conteúdos trabalhados pela professora apresentavam significação, relevância e contextualização, uma vez que eram desenvolvidos de forma integrada e relacionados ao cotidiano dos alunos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem torna-se significativa quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva com os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando maior compreensão e atribuição de sentido ao que é aprendido.

Dentro desse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003) oferece importantes contribuições, ao destacar que, para que o aluno aprenda de fato, o conhecimento precisa ser relevante para ele, formando conexões cognitivas entre novas informações e seus conhecimentos prévios. Complementando esse princípio, a avaliação formativa, entendida como um processo contínuo de acompanhamento do aprendizado, analisa a construção de saberes e habilidades do aluno ao longo do tempo, servindo como base para a elaboração de indicadores de aprendizagem significativa, evidenciando a convergência entre teoria e prática pedagógica.

A rotina diária mostrava-se bem estruturada, contribuindo para a organização da turma e para o bom andamento das atividades pedagógicas. As aulas iniciavam com um momento de leitura de uma obra literária realizada pela professora, prática que promovia acolhimento, incentivava o hábito da leitura e estabelecia um ambiente favorável à aprendizagem. De acordo com Zabala (1998), a organização do tempo e da rotina escolar exerce papel fundamental na criação de um ambiente seguro e previsível, favorecendo a participação dos alunos e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Durante o período de observação, a turma encontrava-se envolvida nos preparativos para a Mostra Pedagógica, evento que orientava parte significativa do planejamento das aulas. As atividades desenvolvidas tinham como referência o livro *Ciço, o calango rei*, utilizado como recurso didático central para leituras orientadas, produções textuais, ensaios de paródia musical e atividades artísticas. Essa proposta evidenciou a preocupação da professora em trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e significativa, articulando diferentes áreas do conhecimento e relacionando os conteúdos escolares à realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, destaco o aporte freireano, que compreende o ensino como um processo dialógico e formativo, conforme explicita o autor ao afirmar que

é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, mas ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo (Freire, 1996, p. 12).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, observei que a professora adotava uma metodologia baseada na observação contínua dos estudantes, considerando sua participação, envolvimento, compreensão e evolução nas atividades propostas. As estratégias utilizadas favoreciam a participação ativa dos alunos, o trabalho coletivo e o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo em que a professora se mantinha disponível para oferecer orientações e intervenções sempre que necessário. Tais práticas se aproximam dos pressupostos construtivistas, em que o aluno é compreendido como sujeito ativo do processo de aprendizagem, construindo conhecimentos a partir da interação com o meio, com os colegas e com o professor (Vigotski, 2007).

Diante dessas práticas, é possível identificar que a metodologia adotada pela professora apresentava fundamentos construtivistas, uma vez que valorizava os conhecimentos prévios dos alunos, a participação ativa, a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, Carraro e Andrade (2009) ressaltam que uma metodologia construtivista, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, ao compreender o aluno como protagonista do processo educativo.

A avaliação da aprendizagem ocorria de forma contínua e diversificada, articulando a avaliação formativa e a avaliação somativa. No cotidiano da sala de aula, a professora acompanhava diariamente o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades individuais e em grupo, observações sistemáticas e diálogo constante. Esse acompanhamento evidencia a centralidade da avaliação formativa como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, conforme defendido por Luckesi (2011), ao afirmar que a avaliação deve assumir um caráter pedagógico e orientador, e não meramente classificatório.

De acordo com Jesus (2024), a avaliação formativa caracteriza-se por seu caráter processual, contínuo e diagnóstico, tendo como principal finalidade compreender como o aluno aprende, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas ao longo do percurso educativo. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ter um caráter exclusivamente quantitativo e passa a contribuir para a reorganização das práticas docentes e para a promoção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a avaliação formativa possibilitava à professora ajustar as estratégias de ensino, oferecer devolutivas frequentes e orientar os alunos quanto aos seus avanços e aos aspectos que demandavam maior atenção, favorecendo a construção gradual do conhecimento. Conforme destaca Jesus (2024), o retorno contínuo é elemento central da avaliação formativa, pois permite que o aluno compreenda seu próprio processo de aprendizagem e participe ativamente dele.

Ao final de cada bimestre, esse acompanhamento processual era complementado pela avaliação somativa, realizada por meio de provas e do somatório das atividades desenvolvidas ao longo do período. Conforme discutido por Jesus (2024), a avaliação somativa, quando articulada à avaliação formativa, não se limita à atribuição de notas, mas assume a função de sistematizar os conhecimentos construídos e verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem, sem desconsiderar o percurso formativo vivenciado pelo aluno.

No que se refere ao relacionamento professor-aluno, observei a construção de um vínculo pautado no respeito, na escuta e na confiança mútua. A professora demonstrava sensibilidade ao reconhecer as singularidades de cada aluno, especialmente daqueles que apresentavam necessidades educacionais específicas, oferecendo intervenções adequadas e favorecendo sua participação nas atividades. Segundo Wallon (2007), a afetividade desempenha papel central no processo educativo, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

Quanto às relações aluno-aluno, notei uma convivência respeitosa e colaborativa, especialmente durante as atividades relacionadas à Mostra Pedagógica. Os alunos demonstravam cooperação, partilha de ideias e responsabilidade coletiva, evidenciando o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, respeito e trabalho em grupo, em consonância com as competências gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

De modo geral, o período de observação permitiu compreender que a prática pedagógica desenvolvida na turma estava alinhada a um planejamento estruturado, a metodologias intencionais e a procedimentos avaliativos coerentes, criando um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

4.3 O planejamento da intervenção pedagógica

O planejamento da intervenção pedagógica foi elaborado tendo como referência o conteúdo ministrado no 3º ano do ensino fundamental, as orientações do plano de curso da instituição e as habilidades previstas na BNCC. Nesse sentido, teve como propósito organizar, de maneira intencional e sistemática, as ações didáticas a serem desenvolvidas ao longo da minha intervenção em sala de aula, de modo a favorecer a aprendizagem significativa dos alunos e respeitar seus ritmos, saberes prévios e contextos socioculturais. Além disso, essa organização do trabalho pedagógico fundamenta-se nas diretrizes estabelecidas pela BNCC, que compreende a educação escolar como um processo formativo amplo e orienta a prática docente, ao definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 7)

Dessa forma, a elaboração do planejamento contemplou a definição clara dos objetivos de aprendizagem, a seleção e a organização dos conteúdos, a descrição das metodologias de ensino, bem como a confecção e a seleção dos materiais didáticos, a organização das atividades e a definição dos critérios e instrumentos de avaliação, conforme previsto no plano de curso. Além disso, o planejamento envolveu propostas pedagógicas, prevendo a abordagem de temas relevantes para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a BNCC destaca que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 13).

Assim, as aulas planejadas abrangeram diferentes componentes curriculares, incluindo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento e as características da turma.

Para o componente curricular Língua Portuguesa, planejei aulas que contemplaram os conteúdos pronomes pessoais do caso reto, verbos, gêneros textuais variados: anúncio, conto e conto de suspense, além de atividades de separação de sílabas. As propostas basearam-se em habilidades da BNCC relacionadas à compreensão textual, ao uso adequado da língua e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. As metodologias adotadas priorizaram a ativação dos conhecimentos prévios, a explicação dialogada e o uso de atividades lúdicas, como jogos, análise de textos e produções escritas, com o objetivo de favorecer a participação, a interação e o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos alunos.

Essa abordagem fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, defendida por Marcuschi (2008), que compreende os gêneros textuais como formas de ação social historicamente situadas. Nessa perspectiva, o autor destaca que o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos o contato com diferentes gêneros, considerando suas funções comunicativas e os contextos de uso em que circulam, de modo a promover aprendizagens significativas. Assim, o trabalho com gêneros textuais diversos contribuiu para a ampliação das competências linguísticas dos estudantes, favorecendo não apenas o domínio de aspectos formais da língua, mas também o uso consciente e contextualizado da linguagem nas práticas sociais.

No componente curricular Matemática, o planejamento contemplou os conteúdos medidas, adição, subtração, multiplicação, divisão e sólidos geométricos. A proposta metodológica foi organizada a partir de situações-problema contextualizadas, jogos pedagógicos e atividades práticas, como a construção de sólidos geométricos a partir de planificações, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, o cálculo mental e a compreensão dos significados das operações matemáticas, favorecendo a participação ativa dos alunos e a aprendizagem significativa.

Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva do ensino investigativo defendida por Ponte (2005), segundo a qual a aprendizagem matemática ocorre de forma mais efetiva quando os alunos são desafiados a explorar situações, formular hipóteses, discutir estratégias e refletir sobre os procedimentos utilizados. Nessa perspectiva, o trabalho com situações-problema e atividades práticas contribuiu para a construção dos conceitos matemáticos de forma contextualizada, promovendo não apenas o domínio dos conteúdos, mas também o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do raciocínio lógico dos estudantes.

No componente curricular Ciências Naturais, o planejamento incluiu aulas sobre o Sistema Solar e as características da Terra, prevendo o uso de recursos visuais e atividades criativas que possibilitassem aos alunos representar, por meio de desenhos e pequenos textos, os aspectos que mais despertassem seu interesse. Essas propostas buscaram favorecer a observação, a curiosidade científica e a expressão criativa dos estudantes, estimulando a construção de conhecimentos a partir da exploração de fenômenos naturais e da relação entre ciência e cotidiano.

Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva do ensino de Ciências por investigação, defendida por Cachapuz et al. (2004), segundo a qual a aprendizagem científica deve promover a curiosidade, a problematização e a participação ativa dos alunos

no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o uso de atividades investigativas e expressivas contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico, permitindo que os estudantes formulassem hipóteses, observassem fenômenos e expressassem suas compreensões de forma significativa, favorecendo uma aprendizagem mais crítica e contextualizada.

Quanto ao componente curricular História, planejei atividades relacionadas à identificação e diferenciação entre espaços domésticos, públicos e privados, por meio de explicações dialogadas e produções gráficas, com o intuito de promover a compreensão do espaço vivido e das relações sociais presentes no cotidiano dos alunos. Essas propostas foram organizadas de forma a permitir que os estudantes reflitam sobre os diferentes contextos em que vivem e atuam, percebendo como as experiências pessoais se conectam com práticas sociais mais amplas e com a construção de significados históricos.

Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva defendida por Cainelli (2008), que enfatiza a importância de trabalhar o ensino de História a partir do cotidiano e das experiências concretas dos alunos, permitindo-lhes construir o pensamento histórico de maneira significativa. Nessa perspectiva, o trabalho com espaços sociais e produções gráficas contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando que os estudantes compreendam relações entre tempo, espaço e sociedade, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de análise crítica e interpretação de contextos históricos.

No componente curricular Geografia, o planejamento contemplou o lema reduzir e reutilizar, com foco na conscientização ambiental e no desenvolvimento de atitudes responsáveis em relação ao consumo e à produção de resíduos. As atividades propostas incentivaram a reflexão sobre práticas sustentáveis no ambiente escolar e familiar, estimulando os alunos a observarem seus hábitos cotidianos e a compreenderem a importância de ações individuais e coletivas para a preservação do meio ambiente, articulando conceitos de sustentabilidade às experiências concretas das crianças.

Essa abordagem encontra respaldo em Muller e Silva (2023), que destacam a importância de trabalhar a educação ambiental e a sustentabilidade de forma integrada no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, para promover a construção de valores, conhecimentos e atitudes que favoreçam práticas ambientalmente responsáveis. Nessa perspectiva, a ênfase em reduzir e reutilizar contribuiu para a formação de alunos mais conscientes e críticos, capazes de estabelecer relações entre o seu comportamento e as consequências ambientais mais amplas, fortalecendo a compreensão de sustentabilidade como parte da vida cotidiana.

A avaliação da aprendizagem foi concebida de forma formativa e contínua, considerando como critérios a participação, o envolvimento nas atividades e a compreensão dos conteúdos trabalhados. Como instrumentos de avaliação, utilizei a observação sistemática, os registros realizados em sala de aula e as produções desenvolvidas pelos alunos ao longo das atividades, permitindo identificar avanços e dificuldades e orientar o planejamento das próximas ações pedagógicas. Essa perspectiva favorece um acompanhamento mais próximo e detalhado do desenvolvimento dos estudantes, respeitando seus ritmos e interesses individuais.

Essa abordagem encontra respaldo em Santos e Almeida (2023), que destacam a importância de utilizar diferentes instrumentos de avaliação como parte de um processo formativo, capaz de acompanhar continuamente a aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Nesse sentido, compreendo e ratifico que a avaliação não se limita à atribuição de notas, mas se constitui como ferramenta para reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, possibilitando ajustes pedagógicos e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

4.4 A intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida buscando assegurar a intencionalidade didática e a organização sistemática das ações educativas. Esse momento configurou-se como uma etapa fundamental do estágio, na medida em que possibilitou a articulação entre teoria e prática, bem como a atuação direta na sala de aula, vivenciando o processo de ensino e acompanhando a aprendizagem dos alunos.

No decorrer da intervenção, ministrei aulas contemplando os componentes curriculares mencionados no planejamento didático, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento e as características da turma. As atividades desenvolvidas buscaram promover uma aprendizagem significativa por meio de propostas diversificadas, lúdicas e contextualizadas, favorecendo a participação ativa dos alunos, em consonância com a

perspectiva freireana de que o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos e do diálogo como eixo estruturante do processo educativo.

Para Freire (1987), a educação constitui-se como uma prática de liberdade, na qual professor e estudantes constroem o conhecimento de forma crítica e dialógica, superando a lógica da educação bancária. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas durante a intervenção buscaram valorizar os saberes prévios dos alunos e estimular sua atuação como sujeitos do processo educativo, contribuindo para uma prática pedagógica mais democrática e significativa.

Com relação ao componente curricular Língua Portuguesa, as aulas foram desenvolvidas por meio de explicações dialogadas, leitura de textos, atividades escritas e jogos pedagógicos, destacando-se a brincadeira Quem é? O que faz?, em que os alunos construíram frases a partir da combinação de pronomes e verbos, favorecendo a compreensão da relação entre sujeito e ação.

Além disso, foram realizados momentos de leitura, interpretação e reflexão sobre os gêneros estudados, bem como atividades práticas de separação silábica. Observei que os alunos participaram de forma ativa, demonstrando interesse, interagindo entre si e expondo dúvidas ao longo das atividades propostas. Essa abordagem encontra respaldo nos estudos de Marcuschi (2008), ao compreender a língua como uma prática social e interativa, que se concretiza por meio dos gêneros textuais utilizados nas diversas situações de comunicação.

Para o autor, os gêneros constituem formas de ação social e são fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, pois possibilitam que a leitura e a escrita sejam trabalhadas de maneira contextualizada e significativa. Assim, ao explorar diferentes gêneros textuais e promover atividades que articulam aspectos gramaticais ao uso efetivo da linguagem, as práticas desenvolvidas durante a intervenção contribuíram para ampliar a competência comunicativa dos estudantes, conforme defende Marcuschi (2008), ao afirmar que o ensino de língua deve partir do uso real da linguagem em situações concretas de interação.

Em Matemática, as aulas foram desenvolvidas a partir de situações-problema contextualizadas, jogos e dinâmicas em grupo, a exemplo do jogo Batalha dos Cálculos. Também, realizei atividades práticas envolvendo medição e divisão de grandezas, permitindo que os alunos relacionassem os conceitos matemáticos ao cotidiano. Um dos momentos de maior envolvimento foi a construção de sólidos geométricos por meio de planificações, na qual os alunos realizaram recorte, montagem e pintura, identificando faces, arestas e vértices.

Além disso, desenvolvi uma atividade com duas cestinhas contendo operações de multiplicação e seus respectivos resultados, incentivando a correspondência correta. Ao longo das aulas, percebi que os alunos conseguiram verbalizar os conhecimentos adquiridos e demonstraram compreensão dos conteúdos trabalhados. Essa forma de organizar o ensino aproxima-se da perspectiva de ensino-aprendizagem exploratório proposta por Ponte (2005), segundo a qual o professor não deve explicar tudo, mas possibilitar que os alunos realizem uma parte significativa do trabalho de descoberta e de construção do conhecimento.

Nessa abordagem, a ênfase desloca-se da atividade de ensino para a atividade mais complexa de ensino-aprendizagem, na qual os estudantes são chamados a explorar, argumentar, testar ideias e construir significados a partir das tarefas propostas. As situações-problema, os jogos, as atividades de medição e a construção de sólidos geométricos favoreceram esse tipo de trabalho, pois permitiram que os alunos participassem ativamente, formassem estratégias e estabelecessem relações entre os conceitos matemáticos e a realidade. Como destaca Ponte (2005), o caráter exploratório do ensino não se define pela presença ocasional de uma tarefa diferenciada, mas pela predominância de um modo de trabalho em que os alunos assumem um papel central no processo de aprendizagem.

Além disso, o ensino-aprendizagem exploratório não exclui momentos de explicação e de sistematização por parte do professor, mas os articula com a exploração realizada pelos alunos. Nesse sentido, a intervenção desenvolvida buscou equilibrar momentos de orientação docente e de investigação dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem matemática mais significativa, reflexiva e coerente com os princípios do ensino exploratório defendidos por Ponte (2005).

No componente curricular Ciências Naturais, desenvolvi uma aula sobre o sistema solar e as características da terra. A intervenção iniciou-se com questionamentos voltados ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, buscando problematizar o tema e estimular a reflexão inicial, sendo seguida de explicação com apoio de recursos visuais, como imagens mostradas aos alunos. Posteriormente, os estudantes realizaram uma atividade de caráter criativo, em que representaram, por meio de desenhos e pequenos textos, os aspectos da Terra que mais chamaram sua atenção.

Essa proposta favoreceu a participação ativa, a expressão criativa e a consolidação dos conteúdos abordados. Lembro que a organização do trabalho pedagógico encontra respaldo nas contribuições de Cachapuz et al. (2004), ao defenderem que o ensino de

Ciências Naturais deve ultrapassar a mera transmissão de informações e promover a construção do conhecimento científico por meio da problematização, da reflexão e da participação ativa dos alunos.

Para os autores, a aprendizagem em Ciências Naturais torna-se mais significativa quando os estudantes mobilizam seus conhecimentos prévios, interpretam fenômenos e atribuem sentido aos conteúdos estudados. Nesse sentido, o uso de questionamentos, recursos visuais e atividades de produção favoreceu uma abordagem mais investigativa e contextualizada, contribuindo para a compreensão dos conceitos relacionados ao Sistema Solar e às características da Terra.

Em História, trabalhei os conteúdos relacionados aos espaços doméstico, público e privado. A aula foi conduzida por meio de explicação dialogada, seguida de atividades de identificação e desenho de espaços presentes no cotidiano dos alunos, o que possibilitou maior envolvimento e participação da turma. Essa abordagem favoreceu que os estudantes relacionassem o conteúdo escolar à sua própria vivência, fortalecendo a compreensão sobre convivência social, regras de uso dos espaços e noção de pertencimento aos diferentes ambientes que frequentam. Ao reconhecer e representar graficamente os espaços do seu dia a dia, os alunos puderam perceber que esses lugares possuem funções sociais, normas e significados construídos coletivamente.

Essa proposta pedagógica fundamenta-se nas contribuições de Cainelli (2008), que defende que o ensino de História nos anos iniciais deve partir das experiências concretas dos alunos, pois é por meio da leitura e interpretação do cotidiano que elas iniciam a construção do pensamento histórico. Para a autora, quando o professor trabalha com situações vividas pelos alunos, como os espaços que frequentam e as relações que estabelecem, favorece-se a compreensão de que a realidade social não é natural, mas construída historicamente.

Nesse sentido, o trabalho com os espaços doméstico, público e privado contribuiu para que os estudantes refletissem sobre as diferentes formas de organização da vida em sociedade, reconhecendo semelhanças, diferenças e relações de convivência, o que fortalece o desenvolvimento da consciência histórica e a percepção de si como sujeitos inseridos em um contexto social mais amplo.

No componente curricular Geografia, a intervenção abordou o conteúdo reduzir e reutilizar, com foco na conscientização ambiental e no consumo responsável. As atividades desenvolvidas estimularam a reflexão sobre a produção de lixo, a importância dos 3Rs e a

adoção de atitudes sustentáveis no dia a dia, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes e responsáveis.

Por meio de momentos de diálogo, registro e prática, os estudantes puderam identificar as diferentes fontes de resíduos, compreender as consequências do descarte inadequado e perceber como pequenas ações cotidianas, como separar materiais reutilizáveis ou reduzir o consumo, podem minimizar os impactos ambientais.

Essa abordagem também permitiu articular o conhecimento escolar com situações concretas vividas pelos alunos, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Essa proposta pedagógica fundamenta-se nas contribuições de Muller e Silva (2023), que defendem que a educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental deve promover uma compreensão crítica das relações entre sociedade e meio ambiente, incentivando práticas pedagógicas que integrem saberes, atitudes e ações sustentáveis.

Para os autores, trabalhar temas como sustentabilidade e os 3Rs em sala de aula favorece o desenvolvimento de competências e valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente, estimulando os alunos a reconhecerem sua participação ativa nos processos de transformação socioambiental. Nesse sentido, as ações de reduzir, reutilizar e repensar o consumo contribuem para a formação de sujeitos que compreendem a importância de escolhas responsáveis e sustentáveis, conectando o conteúdo de Geografia às práticas comunitárias e familiares e consolidando a educação ambiental como elemento estruturante da formação cidadã.

A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma contínua e formativa ao longo de toda a intervenção, considerando a participação, o envolvimento, o interesse e as estratégias utilizadas pelos alunos durante as atividades. Essa concepção de avaliação permitiu acompanhar o desenvolvimento da turma de maneira processual, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e valorizando os avanços individuais e coletivos, conforme defende Ferrarotto (2025), ao compreender a avaliação como parte integrante do trabalho pedagógico e orientadora das práticas docentes, e não apenas como instrumento de mensuração de resultados finais.

Dessa forma, a intervenção pedagógica possibilitou a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, promovendo a articulação entre teoria e prática. As ações desenvolvidas contribuíram para o enriquecimento do processo educativo, favorecendo um ensino participativo e significativo, atento às necessidades reais das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos estágios curriculares supervisionados constituiu-se como uma experiência formativa central para a consolidação da formação inicial docente, ao possibilitar a aproximação com a realidade escolar e com os múltiplos elementos que atravessam o cotidiano educativo. As vivências desenvolvidas ao longo desse percurso favoreceram a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos no âmbito acadêmico e a prática pedagógica vivenciada na escola, contribuindo de forma significativa para o amadurecimento pessoal e profissional, bem como para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante do exercício da docência.

Ao longo do percurso formativo, foi possível compreender que o trabalho docente não se restringe à atuação em sala de aula, abrangendo também dimensões relacionadas à gestão escolar, à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento coletivo e às relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Essa compreensão ampliada permitiu reconhecer a escola pública como um espaço complexo, marcado por desafios e contradições, mas também por práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes. Tal experiência contribuiu, portanto, para o fortalecimento dos saberes profissionais e para a construção de uma identidade docente consciente e socialmente comprometida.

As reflexões desenvolvidas ao longo dos estágios evidenciaram a importância de práticas pedagógicas planejadas de forma intencional, contextualizadas e sensíveis às especificidades dos estudantes, assim como de uma gestão escolar pautada em princípios democráticos, participativos e inclusivos. Nesse contexto, destaco a relevância do planejamento pedagógico, da escolha de metodologias adequadas e da avaliação compreendida como instrumento formativo, orientador do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Do ponto de vista formativo, os estágios possibilitaram a resignificação de concepções acerca do papel do professor, bem como a ampliação do olhar sobre os desafios e as responsabilidades inerentes à prática educativa. As experiências vivenciadas reforçaram a compreensão da docência como uma prática social, ética e política, que exige compromisso, sensibilidade e reflexão constante, reconhecendo a escola como um espaço dinâmico e potencialmente transformador.

O estágio curricular supervisionado configurou-se, desse modo, como um espaço fundamental na formação docente, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e socialmente comprometida. As experiências vivenciadas permitiram compreender a importância da articulação entre teoria e prática, da valorização da diversidade presente no contexto escolar e do reconhecimento do professor como agente de transformação social. Nesse sentido, este trabalho reafirma a relevância do estágio como elemento essencial na formação inicial de professores, capaz de fortalecer saberes profissionais e orientar atitudes éticas, responsáveis e sensíveis no exercício da docência.

Além dos aprendizados profissionais, este percurso formativo proporcionou reflexões significativas sobre quem sou e o lugar que ocupo no contexto educativo. Ao final desta trajetória, percebo que cada experiência vivenciada, cada desafio superado e cada aprendizado construído ultrapassaram o caráter técnico da formação, contribuindo para o crescimento pessoal e para a constituição da minha identidade docente.

Ao encerrar este percurso, reafirmo o sentimento de pertencimento ao espaço educativo e reconheço a escola como um lugar de construção, aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, considero que as aprendizagens construídas nesse contexto continuarão a orientar os próximos passos da minha trajetória profissional, guiadas por responsabilidade, ética e dedicação ao exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, H.; PASTANA, M.; MARQUES, A.F. **Gênero e educação infantil:** entre princesas e príncipes há crianças que brincam e sonham. *Perspectivas em Diálogo*, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 129-147, 2020.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, 222p.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, 2003.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CACHAPUZ, A; PRAIA, J; JORGE, M. **Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico.** *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 363–381, 2004.

CAINELLI, M. R. **A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental.** *Tempos Históricos*, v. 12, n. 1, p. 97–109, 2008.

CARRARO, P; ANDRADE, L. **Concepções construtivistas no processo de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2009.

COCITO, A. A; MARIN, A. J. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 1-18, 2018.

CUNHA, D. A. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>. Acesso em: 29 de novembro de 2024.

FERRAROTTO, R. C. **Avaliação da aprendizagem em processo: repercussões na organização do trabalho pedagógico.** *Revista Educação*, Santa Maria, v. 50, p. 1–21, 2025.

FINCO, D. **Educação infantil, gênero e brincadeiras.** São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, p. 1–12, 2017.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais.** *Políticas Educativas – PolEd*, v. 10, n. 2, p. 1–15, 2016.

HOYUELOS, A. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

JESUS, M. C. **Avaliação da aprendizagem: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** 17 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEME, V. B. R.; SILVA, A. T. B. **Habilidades sociais e problemas de comportamento**: um estudo exploratório baseado no modelo construcional. *Aletheia*, n. 31, p. 149–167, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, D. R. R. **Relatos e vivências de profissionais na educação infantil**: reflexões sobre a docência. volume 1/ Maria Lúcia de Resende Lomba (org.), Curitiba: Appris, 2021.

MARTINS, S. B. A.; LIMA, E. B.; MENDONÇA, F. J. R.; et al. **A ludicidade como ferramenta de apoio na Educação Infantil**. Faculdade Líber de Porangatu, 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap. 4, p. 79-107, 2010.

MONTESSORI, M. **A criança**: o segredo da infância. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

MULLER, T.; SILVA, M. C. da. Educação Ambiental e Sustentabilidade Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Ambiente & Educação**: Revista de Educação Ambiental, v. 28, n. 1, p. 1–29, 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra/ Kabengele Munanga. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 2 ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da primeira Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. **Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 8, n. 2, p. 1–15, 2019.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. **O funcionamento pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos.** Cadernos da FUCAMP, v. 12, n. 17, p. 17-27, 2013.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. Gestão curricular em Matemática. In: GTI (org.). **O professor e o desenvolvimento curricular.** Lisboa: APM, p. 11-34, 2005.

PONTE, J. P. Investigar, ensinar e aprender matemática. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 81, p. 5–11, 2005.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação In: TAVARES, Manuel e RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.). **Metodologias Qualitativas: teoria e prática** - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.

REIS, M. C.; et al. Ética em pesquisa: educação e comunidades quilombolas. In: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** Rio de Janeiro: **ANPED**, 2023. v. 3. Recurso eletrônico.

RIBEIRO, A. C. S.; BATISTA, T. C. **A rotina na educação infantil.** Monografia apresentada à Faculdade Ribeiro e Batista para o curso de Licenciatura em Pedagogia. São Sebastião do Paraíso (MG), 2016.

RIBEIRO, R.; GOMES, M. F. A construção e percepção do imaginário da cultura africana e afro-brasileira e a formação da identidade étnico-racial no contexto escolar. **ODEERE**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 255-279, 2021.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino aprendizagem da língua materna.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

SANTOS, I. S.; ALMEIDA, L. C. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: instrumentos recorrentes e seus usos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 12, n. 21, 2023.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, A. C. R. M. Afetividade e relação professor-criança na educação infantil. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v.3, n.3, p. 7-20, 2019.

SILVA, J. S.; LIDOINO, A. C. P. O espaço físico e suas contribuições para as interações e aprendizagens infantis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VALLE, H. S.; MENESES, T. B. **Rotina na educação infantil: uma análise a partir da teoria bioecológica**. Revista Didática Sistemica, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 1–15, 2025.

VEIGA, I. P. A. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, E.; SILVA, P. **Jogos e brincadeiras como elementos para a inclusão na educação infantil**. IFG: Cristalina, 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.