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

LETICIA CAROLINE SILVA FREIRE

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SABERES CONSTRUÍDOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

CAMPINA GRANDE, PB
Março/2026

LETICIA CAROLINE SILVA FREIRE

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SABERES CONSTRUÍDOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

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/2026

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

F866f Freire, Leticia Caroline Silva.

Formação em Pedagogia: saberes construídos entre a teoria e a prática / Leticia Caroline Silva Freire. – 2026.

53 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. Gestão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. I. Fernandes, Maria Betânia Sabino. II. Rodrigues, Custódio Rodrigues. III. Título.

UFCG/BC CDU 37.013(04)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

LETICIA CAROLINE SILVA FREIRE

FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: SABERES CONSTRUÍDOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

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

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA BETANIA SABINO FERNANDES
Data: 30/03/2026 17:49:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes - UFCG

Orientador (a)

gov.br Documento assinado digitalmente
EDILEUZA CUSTODIO RODRIGUES
Data: 29/03/2026 20:37:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof Dra. Edileuza Custódio Rodrigues - UFCG

Coorientador (a)

Dedico este trabalho aos meus Pais Edvan Freire e Marianalda Freire que, mesmo não tendo tido a oportunidade de estudar, me ensinaram o valor do conhecimento com suas palavras simples e sua luta diária. Foram eles que, com amor e sabedoria, me mostraram que a educação é o caminho para transformar a vida.

Dedico também a cada criança que encontrei durante os estágios, com seus olhares curiosos, seus sorrisos espontâneos e suas histórias singulares, por me ensinarem, na prática, o verdadeiro sentido de ser educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, sabedoria e força que me sustentaram ao longo dessa jornada, iluminando meu caminho e por me permitir alcançar a realização deste sonho. Em todos os momentos de dificuldade, incerteza e cansaço, foi a fé que me manteve firme, fortalecendo meu espírito e renovando minhas esperanças. Sou grata por cada oportunidade, aprendizado e conquista que só foram possíveis pela Sua presença constante em minha vida.

Ao meu pai Edvan Freire da Silva, que sempre me incentivou a estudar e acreditou no meu potencial, e a minha mãe Marinalda do Nascimento Silva Freire, que, apesar de não ter tido acesso à educação escolar, sempre destacou a importância do estudo para minha vida. Agradeço por todo amor, incentivo e força que me proporcionaram. Vocês foram minha base, meu alicerce emocional e minha maior motivação. Cada palavra de apoio, cada gesto de cuidado e cada sacrifício feito por vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Esta conquista também é de vocês, pois sem o amor e a dedicação de ambos, esse sonho não seria possível.

Ao meu melhor amigo, amor e noivo Victor Sena, por todo o apoio durante essa trajetória, pelas inúmeras caronas para a Universidade, pelo apoio e amor incondicional e por fazer o possível e o impossível para tornar essa trajetória menos árdua e possível. Em muitos momentos, você foi colo e paciência. Sempre esteve presente com palavras, atitudes e gestos que me fortaleceram mesmo quando tudo parecia difícil. Sua generosidade, amor e cuidado foram fundamentais para que eu pudesse seguir com confiança até aqui. Agradeço e reconheço sua importância na realização deste meu sonho. Você foi parceiro, amigo, companheiro e apoio emocional nos momentos mais difíceis, nunca permitindo que eu desistisse. Seu amor foi força, sua presença foi abrigo e sua paciência foi essencial para que eu seguisse firme. Esta conquista também carrega a sua marca, seu esforço e seu amor.

À amiga de curso, Mikaelly Celina, que esteve comigo em diversas etapas dessa caminhada, compartilhando desafios, aprendizados e conquistas. Sua presença constante e sua parceria acadêmica foram fundamentais para minha permanência e fortalecimento ao longo da graduação.

À querida e bondosa Janaína Moraes, que desde o início do curso me mostrou o caminho certo a seguir, me apoiou e não me deixou desanimar. Seu carinho, seus conselhos e sua presença constante foram essenciais para minha permanência e crescimento na graduação. Sua postura humana, generosa e acolhedora fez toda a diferença em minha trajetória

acadêmica e pessoal. Te agradeço de todo coração!

À professora Dalila, deixo um agradecimento especial, carregado de emoção e admiração. Sua presença foi essencial em cada etapa desse caminho. Com sua escuta atenta, sensibilidade, dedicação e compromisso com a formação, a senhora não apenas orientou, mas inspirou, acolheu e incentivou. Sua forma de conduzir o grupo, sempre pautada no respeito, no diálogo e na confiança, fez toda a diferença, tornando o processo mais leve, significativo e transformador. Agradeço por acreditar em mim, por cada palavra de incentivo, por cada orientação e por cada gesto de cuidado. Sua atuação ultrapassa o campo acadêmico, pois toca, transforma e marca vidas, por isso a considero tão importante na minha vida. Levo comigo não apenas os aprendizados construídos, mas também a inspiração de sua postura enquanto educadora e pesquisadora, que tanto contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futura docente e pesquisadora.

Ao grupo de pesquisas orientado pela professora Dalila Vasconcelos, expresso minha mais profunda e sincera gratidão por todo o percurso construído coletivamente. Fazer parte desse espaço foi muito mais do que uma experiência acadêmica; foi um encontro com o outro e, ao mesmo tempo, comigo mesma. Nesse grupo, vivenciei, de forma concreta e sensível, o verdadeiro significado de Ubuntu: “sou o que sou porque nós somos”. Cada momento compartilhado foi atravessado por escuta, acolhimento, respeito e colaboração, elementos que tornaram esse espaço um lugar de pertencimento e crescimento.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia), pela contribuição significativa em minha vida acadêmica e pessoal e pelas experiências e momentos enriquecedores que me proporcionaram. O PET foi espaço de aprendizagem, construção coletiva, amadurecimento intelectual e desenvolvimento humano, possibilitando vivências que ampliaram minha formação e fortaleceram minha identidade enquanto estudante e futura docente.

Finalmente, agradeço aos professores do curso, em especial aos professores Dalila Vasconcelos, André Lira, Joedson Brito, Paulo Sérgio e Fabiana Ramos, pelos ensinamentos que foram fundamentais para minha formação e construção enquanto docente. Ao longo da graduação, cada um contribuiu de forma singular para o meu crescimento acadêmico, intelectual e humano, oferecendo não apenas conteúdos teóricos, mas também exemplos de ética, compromisso, sensibilidade e responsabilidade com a educação. Suas práticas pedagógicas, orientações, reflexões e incentivo constante fortaleceram minha trajetória, ampliaram minha visão crítica e contribuíram diretamente para a construção da minha identidade profissional. Levo comigo não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também os valores, as experiências e os aprendizados que ultrapassam a sala de aula e permanecem como base da minha atuação enquanto educadora.

A todos, minha sincera gratidão por fazerem parte dessa caminhada. Nada disso teria sido possível sem cada pessoa que esteve ao meu lado, contribuindo direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse realidade.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.

Rubem Alve**s.**

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como finalidade relatar e analisar as experiências vivenciadas nos estágios curriculares supervisionados realizados no curso de Pedagogia, com foco nas áreas de gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Relata a experiência vivenciada no estágio em gestão escolar que teve como objetivo compreender a perspectiva da gestão escolar sobre a importância da igualdade de gênero. Registra, ainda, o estágio em educação infantil que teve como finalidade compreender o funcionamento e a rotina de uma instituição infantil, além de analisar a recepção das crianças às brincadeiras africanas, evidenciando a sua relevância no desenvolvimento lúdico, social e cognitivo. Na sequência, descreve e analisa o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado em uma turma do 3º ano, oportunidade em que foram implementadas intervenções pedagógicas interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia e Arte. O trabalho encerra-se com reflexões acerca do processo formativo, sintetizando os aprendizados e desafios enfrentados ao longo da trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This final course paper aims to report and analyze the experiences gained during supervised curricular internships in the Pedagogy course, focusing on the areas of school management, early childhood education, and the initial years of elementary school. It describes the experience gained during the school management internship, which aimed to understand the perspective of school management on the importance of gender equality. It also records the early childhood education internship, which aimed to understand the functioning and routine of a children's institution, as well as to analyze the children's reception of African games, highlighting their relevance in playful, social, and cognitive development. Following this, it describes and analyzes the internship in the initial years of elementary school, carried out in a 3rd-grade class, where interdisciplinary pedagogical interventions were implemented involving the subjects of Portuguese Language, Mathematics, History, Science, Geography, and Art. The work concludes with reflections on the formative process, summarizing the learning and challenges faced throughout the academic journey.

Keywords: School Management; Early Childhood Education; Early Years of Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO……**11**
2. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS QUESTÕES DE GÊNERO**..... **14**
2.1 Estrutura e funcionamento da creche campo de estágio.....**15**
2.2 O trabalho do gestor escolar e o projeto político pedagógico da instituição.....**16**
2.3 A atuação da gestão escolar frente às questões de gênero.....**19**
3. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS**..... **21**
3.1 Estrutura e funcionamento da instituição de educação infantil.....**23**
3.2 A perspectiva da sala de aula observada..... **25**
3.3 O planejamento da intervenção pedagógica.....**27**
3.4 A intervenção pedagógica e a valorização da cultura africana por meio das brincadeiras.....**29**
4. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA**.....**35**
4.1 Estrutura e funcionamento da escola campo de estágio.....**36**
4.2 A observação do trabalho docente na turma do 3° ano do ensino fundamental.....**37**
4.3. O planejamento da intervenção pedagógica.....**40**
4.4 A intervenção pedagógica..... **42**
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....**46**
REFERÊNCIAS.....**48**

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) relata as experiências vivenciadas nos estágios curriculares supervisionados realizados durante a minha formação como pedagoga. Além das vivências proporcionadas pelos estágios curriculares obrigatórios, o curso de Pedagogia me ofereceu experiências riquíssimas que transformaram profundamente meu modo de pensar e de enxergar o mundo. A participação em eventos, minicursos e programas institucionais da Universidade foi essencial nesse processo formativo.

É importante destacar a importância do estágio supervisionado em gestão escolar que configurou como um espaço formativo fundamental para a compreensão do funcionamento da escola enquanto organização educativa, possibilitando ao futuro pedagogo articular teoria e prática de maneira crítica e reflexiva. Essa experiência contribui para a compreensão das decisões institucionais que tratam diretamente o trabalho docente, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional.

Além disso, os estágios realizados na educação infantil e nos anos iniciais assumem relevância central na formação do pedagogo, por permitirem o contato direto com as especificidades do desenvolvimento infantil, fundamental e com as demandas pedagógicas próprias dessas etapas da educação básica. A atuação nesses contextos possibilitou desenvolver competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à avaliação e à organização do trabalho educativo, bem como uma postura ética, crítica e sensível às diversidades presentes no ambiente escolar. Desse modo, os estágios supervisionados se constituíram como um momento privilegiado de aprendizagem profissional, fortalecendo a minha identidade docente e gestora e me preparando para uma atuação comprometida com a qualidade da educação e com a transformação social.

Os estágios contemplaram diferentes abordagens metodológicas, mas todos eles foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2002), por possibilitar a compreensão do universo de significados, crenças, valores e práticas presentes no cotidiano escolar. No estágio em gestão escolar, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa de observação (Minayo, 2002), fundamentada na análise do cotidiano institucional, permitindo compreender os processos gestão, pedagógicos e organizacionais da escola, aliada à realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da gestão, como estratégia de aprofundamento das informações coletadas. Já os estágios realizados na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplaram, inicialmente, a observação (Minayo, 2002), em seguida, a abordagem da pesquisa-intervenção (Salustiano, 2006), possibilitando uma

atuação mais direta do estagiário no contexto educativo. A metodologia desses estágios esteve fundamentada na abordagem dialética, a qual, segundo Gomide e Jacomeli (2016), compreende a realidade como dinâmica e passível de transformação a partir da articulação indissociável entre teoria e prática. Para a coleta de dados, utilizaram-se observação livre e observação participante, entrevistas semiestruturadas, anotações de campo descritivas (Trivinos, 2006) e registros fotográficos (Bogdan e Biklen, 1994). A análise dos dados, nos estágios que envolveram intervenção, foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Ademais, é essencial destacar as minhas experiências durante a graduação, dentre essas experiências, destaco a participação no grupo de pesquisa sobre raça e gênero na educação infantil, coordenado pela professora Dalila Vasconcelos, que contribuiu de forma significativa para a minha formação acadêmica e profissional. A vivência nesse grupo possibilitou aprofundar reflexões acerca das relações étnico-raciais e das questões de gênero no contexto da infância, ampliando meu olhar crítico e sensível para as diversidades presentes no espaço escolar. As discussões, leituras e estudos desenvolvidos favoreceram a compreensão da importância de uma educação comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a construção de práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos da escolarização.

Outra experiência relevante em minha trajetória formativa foi a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práxis Educativa (GEPPPE), coordenado pelo professor Joedson Brito. A inserção nesse grupo possibilitou o contato com debates teóricos e reflexões críticas sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas contribuíram para o amadurecimento acadêmico, o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão do papel do pedagogo frente aos desafios educacionais contemporâneos, reforçando o compromisso com uma atuação consciente e fundamentada.

Por fim, mas não menos importante, destaco a minha participação no Programa de Educação Tutorial (PET), uma vivência que impactou profundamente minha formação profissional e minha construção como ser humano, sob tutoria do professor André Lira. Os conhecimentos adquiridos por meio das aulas, reuniões, minicursos e oficinas promovidos pelo grupo PET contribuíram para o meu crescimento acadêmico, pessoal e social, fortalecendo minha identidade como futura educadora.

Este trabalho está organizado em seções. Após esta introdução, apresento o relato das atividades desenvolvidas no estágio em gestão escolar, que compreendeu uma pesquisa sobre a atuação da gestão escolar em para a promoção da igualdade de gênero em uma unidade educacional.

A seção seguinte aborda o estágio na educação infantil, com foco em uma investigação

sobre brincadeiras de matriz africana. O objetivo foi analisar a recepção das crianças a essas brincadeiras, evidenciando os aspectos lúdicos e pedagógicos envolvidos.

A seção subsequente discorre sobre o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado com uma turma do 3º ano, onde foram promovidas intervenções pedagógicas interdisciplinares envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Arte.

Por fim, apresento reflexões acerca do meu processo formativo, destacando aprendizados, desafios e contribuições que marcaram minha trajetória acadêmica.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Nesta seção, relato as experiências adquiridas no estágio em gestão escolar, o primeiro realizado no curso de Pedagogia, cujo foco foi a integração entre teoria e prática. O estágio em gestão configura-se como um componente fundamental na formação de pedagogos, pois proporciona a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e compreender as dinâmicas administrativas e pedagógicas que permeiam o ambiente educacional. Durante o estágio, os futuros educadores têm a possibilidade de desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de organização, planejamento e comunicação, consideradas cruciais para uma gestão eficaz.

Além disso, a experiência prática permite que os estudantes articulem a teoria aprendida em sala de aula com a realidade vivenciada nas escolas, favorecendo uma formação mais completa e integrada. Essa vivência prática contribuiu para o aprofundamento da compreensão sobre a complexidade do sistema educacional e sobre a gestão escolar como um processo dinâmico e participativo. Assim, como destacam Pimenta e Lima (2006), a formação docente se fortalece ao integrar teoria e prática, capacitando futuros pedagogos para lidar com as múltiplas demandas da escola e promover a aprendizagem significativa.

No estágio curricular supervisionado em gestão escolar tive a oportunidade de desenvolver um projeto de pesquisa intitulado a importância do estágio supervisionado em gestão escolar e da igualdade de gênero na educação infantil, orientado pelo professor Dr. Joedson Brito dos Santos. A pesquisa teve como objetivo compreender e analisar qual a importância que a gestão destina para a igualdade de gênero na educação infantil.

Essa investigação se justifica pela relevância da atenção que a gestão escolar destina à promoção da igualdade de gênero na educação infantil, alinhando-se à concepção de que uma gestão eficiente e participativa contribui para a construção de práticas educativas mais justas, inclusivas e comprometidas com o respeito às diferenças. O estágio foi realizado em uma creche municipal que atende a crianças da educação infantil, contemplando o berçário l e ll, maternal l, ll e lll. Durante o período, foi possível observar a rotina da gestão escolar e os processos administrativos que estruturam seu funcionamento. Foram analisados aspectos estruturais e administrativos da instituição, desde o funcionamento do conselho escolar até a gestão de recursos e programas educacionais.

A análise da gestão escolar foi fundamentada nas orientações do professor orientador e nos aportes teóricos discutidos em sala de aula, referentes aos tipos de gestão e organização escolar.

A gestão escolar deve compreender práticas, processos e estratégias voltados para a administração e organização de instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou de modalidades superiores. Seu principal objetivo é assegurar o funcionamento eficaz da escola, promovendo um ambiente positivo para o aprendizado dos alunos. Nesse sentido,

> gestão escolar pode ser definida como o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo. Esse ambiente deve ser caracterizado por soluções próprias no âmbito de suas competências, participação e compartilhamento nas tomadas de decisão, bem como pelo acompanhamento e avaliação sistemáticos com retorno de informações (Luck, 2009, p. 24).

Como destacado, a mudança na seleção de gestores, ao retirar o espaço da comunidade na tomada de decisões, representa uma significativa regressão para a educação. Conforme o princípio da gestão democrática do ensino público formalizado no inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, essa alteração compromete o princípio democrático que deve orientar a administração educacional.

2.1 Estrutura e funcionamento da creche campo de estágio

Durante o estágio, foi possível observar aspectos relevantes da infraestrutura da creche, que contemplava dependências internas e externas, as internas eram três berçários, dois maternais I e três maternais II. Havia também três banheiros infantis, dois banheiros de funcionários, uma cozinha, um lactário, duas lavanderias, uma sala para direção e um refeitório. Embora tenha acessado a maioria das instalações, o contato com a cozinha foi restrito, sendo atendida apenas por um portão gradeado, o que inviabilizou a visualização do ambiente interno da cantina.

A instituição educacional, contava com um total de 69 funcionários, incluindo uma gestora, uma supervisora, duas secretárias, 33 professores (com contratos e efetivos), 17 auxiliares de serviços gerais e 4 vigilantes. Registrava-se um total de 185 matrículas, sendo 40 crianças com laudo, o funcionamento ocorria em horário integral oferecendo berçário e maternal. Entretanto, na época alguns espaços apresentavam limitações significativas. As salas do berçário e do maternal, por exemplo, eram pequenas e pouco arejadas, o que dificultava o conforto e a aprendizagem das crianças. Outro ponto é que a instituição não contemplava uma

sala para a biblioteca, os livros ficavam restritos na sala da gestão, o que dificultava o contato das crianças com os livros. Além disso, a creche não possui AEE, assim o atendimento dessas crianças é feito na própria sala de aula.

A instituição contemplava apenas um pátio onde era utilizado tanto para as crianças brincarem como também para a realização de eventos quando necessário, havia também um espaço onde as crianças caminhavam de manhã e na maior parte das vezes brincavam, no entanto esse espaço não era coberto e o chão era de cimento grosso. Esse cenário revelava uma contradição, pois, embora a gestão reconhecesse a importância do brincar e do movimento para o desenvolvimento integral das crianças, não dispunha de uma infraestrutura adequada que garantisse conforto, segurança e proteção, especialmente diante das condições climáticas, limitando a qualidade das experiências pedagógicas propostas.

Essa observação remete à relevância da infraestrutura escolar como um fator essencial para o atendimento das diversas necessidades educativas. Nesse sentido, é necessário lembrar que, segundo o documento oficial do Ministério da Educação, a infraestrutura deve oferecer "espaços e ambientes adequados para todos os tipos de atividades de ensino e aprendizagem, como também a atividades recreativas, esportivas e de serviços, otimizando as diversas demandas atendidas pela escola pública" (Brasil, 2023, p.41)

Entretanto, no contexto analisado, torna-se clara a discrepância entre as demandas da escola e as condições proporcionadas pela estrutura física, evidenciando a precariedade dos investimentos públicos voltados à adequação dos espaços escolares. Esse quadro reforça a necessidade imediata de políticas públicas que coloquem a qualidade da infraestrutura como prioridade, reconhecendo-a como um fator fundamental para a efetivação do processo educativo.

2.2 O trabalho do gestor escolar e o projeto político pedagógico da instituição

A gestão da escola era composta por uma gestora, uma supervisora e três secretarias. No período do estágio a gestora estava na unidade educacional a três meses, a supervisora a 3 anos e uma das secretarias estava a mais de 30 anos.

A instituição demonstrava uma gestão democrática e compartilhada, um modelo que, segundo Luck (2006), envolve a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, além disso, Paro (2010) nos lembra que a gestão democrática é um princípio fundamental para a efetivação de uma educação de qualidade, pautada no respeito à pluralidade e à participação coletiva. Essa abordagem descentralizada valoriza a contribuição coletiva e interdisciplinar,

promovendo inovações nos processos pedagógicos e transformando cada membro em agente ativo. Como destacam Lima, Prado e Shimamoto (2011), uma gestão democrática requer mecanismos de participação da comunidade escolar para tomadas de decisão conjuntas, sem abdicar do compromisso do Estado com a manutenção das escolas públicas.

Ao longo das visitas à escola, foi possível realizar uma análise documental do projeto político-pedagógico (PPP), um instrumento fundamental nas instituições escolares. Esse documento representativo desempenha o papel de nortear as decisões institucionais e os caminhos a serem trilhados, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Nele, encontram-se delineados os aspectos políticos e pedagógicos que orientam as práticas escolares, refletindo as diretrizes institucionais e os valores que permeiam o ambiente educacional. O PPP, portanto, não apenas expressa a identidade da escola, mas também atua como um guia estratégico para alcançar seus objetivos educacionais, articulando teoria e prática em busca de uma educação de qualidade e socialmente relevante. Assim,

> o projeto político-pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2010, p. 169).

Durante as rodas de conversa realizadas com a equipe gestora, constatou-se que, nesse caso específico, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado pela supervisora e vem sendo atualizado sob sua responsabilidade. Considerando que a creche tem passado por frequentes trocas de gestores e que a atual gestora encontra-se há pouco tempo na unidade educacional, observou-se que ela ainda não estava plenamente a par das articulações existentes entre o PPP e a creche. Dessa forma, a responsabilidade pelas atualizações e pela implementação do documento tem sido centralizada na supervisora, não ocorrendo, até o momento, discussões coletivas por meio de reuniões que envolvam todo o corpo colegiado, docentes, discentes, pais e membros da comunidade escolar.

Na análise do PPP, foi constatado projetos em andamento na instituição, destacando-se o Projeto “Identidade e Valores” que apresentava aspectos positivos ao promover reflexões sobre a interação entre as pessoas e a construção das identidades, favorecendo o reconhecimento dos sentimentos, das lembranças, das memórias e dos saberes que constituem cada sujeito. Apesar da relevância do projeto, ressalta-se a necessidade de mediação pedagógica constante para garantir que essas discussões sejam acessíveis às crianças envolvidas, evitando abordagens superficiais

ou abstratas demais, especialmente quando se trata de crianças pequenas, o que exige planejamento intencional e estratégias adequadas à faixa etária.

Outro projeto se tratava da sustentabilidade e cultura de paz que se apresentou como uma iniciativa relevante ao enfatizar a conscientização ambiental e a importância do cuidado com o meio ambiente, abordando temas atuais como o descarte consciente dos resíduos tecnológicos, os desafios relacionados ao uso da internet e a promoção da qualidade ambiental. Ao propor reflexões e práticas voltadas ao exercício da cidadania sustentável, o projeto contribui para a formação de sujeitos críticos e responsáveis, alinhando-se à construção de uma cultura digital ética e consciente. Como aspecto positivo, destaca-se o incentivo a práticas inovadoras que favorecem o desenvolvimento de uma cultura planetária, ampliando a compreensão dos indivíduos sobre seu papel na preservação ambiental e no convívio social. Contudo, observa-se como desafio a necessidade de adequar as ações propostas à faixa etária das crianças, garantindo que conceitos complexos sejam trabalhados de forma contextualizada e significativa, evitando abordagens excessivamente abstratas que possam dificultar a compreensão e a efetiva participação dos envolvidos.

Ademais, outro projeto se referia a diversidade cultural que se destacava por promover a compreensão da diversidade cultural da sociedade brasileira, contemplando as diferentes regiões do país e incentivando o respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. Ao abordar a música e a arte visual como produções culturais e históricas, o projeto amplia o repertório cultural dos sujeitos, possibilitando a valorização das múltiplas expressões humanas construídas ao longo do tempo e no espaço. Como aspecto positivo, contribui para o reconhecimento da diversidade cultural como resultado da ação humana e das transformações históricas, fortalecendo a identidade e o respeito à pluralidade. Entretanto, um desafio reside em garantir que essas abordagens sejam contextualizadas de maneira acessível, evitando uma apresentação superficial ou meramente descritiva dos conteúdos, o que exige estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa e a reflexão crítica.

Para o fechamento dos projetos, o último tratou da cidadania e cultura digital propondo reflexões fundamentais sobre cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas, articulando tais discussões ao direito à educação, aos direitos humanos e às desigualdades sociais. O projeto apresenta como ponto positivo a intenção de construir valores pessoais e coletivos, potencializando o exercício da cidadania e resgatando valores humanos como companheirismo, cooperação, fraternidade, liberdade, solidariedade e respeito às diferenças. Contudo, observa-se como desafio a efetivação desses princípios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à mediação pedagógica necessária para que temas

complexos, como desigualdade social e cultura digital, sejam trabalhados de forma significativa, crítica e coerente com a realidade dos sujeitos envolvidos.

2.3 A atuação da gestão escolar frente às questões de gênero

A pesquisa desenvolvida na instituição teve como objetivo central compreender como a gestão escolar aborda e trabalha as questões de gênero no contexto da educação infantil. O objetivo geral consistiu em analisar de que maneira a equipe gestora compreende a igualdade de gênero e a incorpora em suas práticas institucionais, enquanto os objetivos específicos voltaram-se para identificar as ações desenvolvidas pela gestão voltadas à promoção da igualdade entre meninos e meninas, compreender as concepções da gestão acerca do conceito de gênero e analisar como tais concepções influenciam o cotidiano escolar e as relações estabelecidas no espaço educativo.

A relevância da temática encontra respaldo em dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), os quais asseguram o direito à educação pautada nos princípios da igualdade, do respeito à diversidade e da dignidade humana. Nesse contexto, a educação infantil configura-se como um espaço privilegiado para a construção de valores, identidades e relações sociais, cabendo à gestão escolar o papel de articular ações pedagógicas e institucionais que promovam um ambiente educativo justo, igualitário e livre de discriminações. Assim, torna-se pertinente observar e compreender como a gestão escolar se posiciona frente às questões de gênero e como esse posicionamento se materializa nas práticas da instituição.

Autores como Scott (1995) e Louro (2018) contribuem para a compreensão de que o gênero é uma construção social, histórica e cultural, presente nas relações, nas normas institucionais e nas práticas educativas. Nessa perspectiva, a gestão escolar assume papel fundamental na orientação do trabalho pedagógico, sendo responsável por promover formações, diretrizes e ações que rompam com estereótipos de gênero historicamente naturalizados. Investigar como a gestão compreende e atua diante da igualdade de gênero torna-se, portanto, essencial para entender se a escola contribui para a reprodução ou para o enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade.

A literatura aponta que a discussão sobre gênero deve iniciar desde a educação infantil, uma vez que é nesse período que as crianças constroem percepções sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo. Conforme Louro (2018), as significações atribuídas aos corpos e aos papéis de gênero são produzidas culturalmente e se consolidam nas interações cotidianas,

inclusive no espaço escolar. Dessa forma, a ausência de um debate intencional e fundamentado sobre igualdade de gênero pode contribuir para a manutenção de práticas sexistas e discriminatórias, ainda que de forma implícita.

No entanto, a promoção da igualdade de gênero não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos docentes. Paro (2016) destaca que a gestão escolar possui papel estratégico na construção de uma escola democrática, sendo responsável por orientar, acompanhar e fomentar práticas educativas comprometidas com a equidade. Assim, cabe à gestão criar condições institucionais para que o tema de gênero seja discutido de forma crítica e sistemática, evitando que seja diluído ou confundido com abordagens genéricas sobre diversidade.

No que se refere aos resultados encontrados na pesquisa, a entrevista realizada com a equipe gestora evidenciou que, embora haja a intenção de promover relações igualitárias entre as crianças, a compreensão acerca do conceito de igualdade de gênero ainda se apresenta de forma limitada. As respondentes associam gênero à diversidade, à cultura e às diferenças individuais, o que acaba por invisibilizar as discussões específicas sobre desigualdades entre meninos e meninas. Essa confusão conceitual reforça o que Scott (1995) aponta ao afirmar que o gênero, ao ser tratado de forma superficial, perde seu caráter analítico e político.

Observou-se que, na prática cotidiana, a creche adota ações que favorecem a igualdade, como a não separação de filas por gênero e a livre escolha de brincadeiras e brinquedos pelas crianças. Contudo, tais ações não são acompanhadas de reflexões teóricas ou formações específicas promovidas pela gestão, o que limita o potencial transformador dessas práticas. Conforme Arruda (2020), a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto se constituir como espaço de ruptura, desde que haja intencionalidade pedagógica e institucional.

Além disso, a equipe gestora ressaltou que a temática de gênero não é abordada em formações continuadas, nem nas orientações da rede municipal de ensino, o que contribui para um conhecimento vago e fragmentado sobre o assunto. Essa ausência de formação reforça a dificuldade da gestão em orientar práticas educativas que enfrentam o machismo e o sexismo, estruturas profundamente enraizadas na sociedade, conforme aponta Louro (2018).

Diante do exposto, a pesquisa evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada para a equipe gestora sobre igualdade de gênero na educação infantil. A apropriação teórica e prática desse debate possibilita à gestão escolar implementar ações mais conscientes e efetivas, contribuindo para a construção de um ambiente educativo que respeite as diferenças e promova a equidade desde os primeiros anos de escolarização. Assim, ao assumir seu papel formativo e político, a gestão escolar pode atuar de maneira decisiva na construção de uma educação comprometida com a justiça social e com os direitos das crianças.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA POR MEIO DAS BRINCADEIRAS

Nesta seção, relato as experiências de observação e práticas vivenciadas durante o estágio supervisionado na educação infantil. Essa etapa, definida como a primeira fase da educação básica, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que estabelece o atendimento gratuito para crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Conforme disposto no art. 29 da referida lei, a educação infantil tem como finalidade o "desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pelo Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, destacam que a educação infantil é "reconhecida como responsabilidade do Estado, originada a partir de movimentos em prol da educação básica e gratuita para todas as crianças, afirmando-se como um direito social" (Brasil, 2009). É competência dos municípios a oferta de vagas em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos.

O trabalho na educação infantil abrange dois processos indissociáveis: educar e cuidar. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) reforça essa articulação, afirmando que "o cuidado é algo indissociável do processo educativo envolvendo aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação" (Brasil, 2018, p. 34).

Para assegurar a qualidade no trabalho pedagógico, é essencial que a educação infantil siga princípios fundamentais. O princípio ético valoriza a diversidade cultural e promove a autonomia das crianças, enquanto os princípios políticos garantem a educação para a cidadania. Já os princípios estéticos destacam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas práticas pedagógicas (Oliveira, 2006). As creches e pré-escolas desempenham três funções principais, a saber,

> função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel

> na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades. Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania. Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Barbosa, 2009, p.02).

Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas que não antecipem de forma precoce os processos próprios do ensino fundamental, nem sejam alicerçadas em abordagens assistencialistas. A educação infantil, além de promover a inserção das crianças na cidadania, contribui para a redução das desigualdades sociais e para a formação de uma perspectiva sociopolítica transformadora. Trata-se de um direito universal a ser garantido a todas as crianças, consolidando-se como um elemento essencial na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2009).

No que se refere aos eixos, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Esses elementos são essenciais para assegurar o desenvolvimento integral da criança, conforme preconizam as DCNEI. A interação possibilita que a criança estabeleça relações significativas com seus pares, com os adultos e com o meio, promovendo aprendizagens que valorizam a troca de experiências e a construção de conhecimento em contextos sociais e culturais. A brincadeira, por sua vez, é compreendida como uma linguagem essencial da infância, um direito das crianças e uma prática que favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da imaginação.

Dessa forma, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve criar procedimentos que garantam a implementação efetiva das interações e das brincadeiras em seu cotidiano. Essas práticas têm como objetivo respeitar as necessidades e interesses das crianças, valorizando suas singularidades e promovendo experiências que contribuam para o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

O estágio foi vivenciado em uma instituição de educação infantil pública na cidade de Campina Grande, Paraíba. A instituição atendia a crianças de dois anos a cinco anos e 11 meses, distribuídas por turmas conforme a idade que a turma contemplava.

3.1 Estrutura e funcionamento da instituição de educação infantil

Quanto à infraestrutura e à organização dos espaços, a unidade dispunha de ambientes internos adequados e planejados para atender às necessidades das crianças. Contava com salas de referência estruturadas, todas equipadas com ar-condicionado, ventiladores, banheiros adaptados, mesas, cadeiras e prateleiras acessíveis às crianças, favorecendo a autonomia e a organização do trabalho pedagógico. Além desses espaços, a unidade possuía uma sala de brinquedos, um pátio amplo e arejado, uma área com areia destinada às brincadeiras, quadra, biblioteca, sala das professoras, sala da coordenação e enfermaria, aspectos que contribuem para o bem-estar infantil e para a efetivação das práticas educativas.

Nessa perspectiva, Elali (2003) destaca que o ambiente atua de modo não verbal, exercendo impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, podendo facilitar ou inibir comportamentos. No caso das crianças, ambientes bem organizados promovem criatividade, participação, exploração e testagem, estimulando a fantasia e a iniciativa. Para a autora, é fundamental considerar as características sócio-físicas dos espaços e suas relações com a infância, garantindo oportunidades de contato com ambientes variados, tanto construídos quanto naturais, como forma de propiciar condições plenas de desenvolvimento e favorecer a construção da consciência de si e do entorno a partir da riqueza das experiências vivenciadas.

Corroborando essa compreensão, Costa et al. (2023) afirmam que espaços organizados de maneira acessível, com materiais, brinquedos e recursos pedagógicos ao alcance das crianças, possibilitam a exploração autônoma, estimulando a curiosidade, a criatividade e a tomada de decisões. Além disso, quando o ambiente dialoga com os interesses, ritmos e experiências das crianças, promove sentimentos de segurança, pertencimento e participação significativa, são essenciais ao processo educativo na educação infantil.

No que diz respeito à acessibilidade física, a instituição dispunha de banheiros adaptados, biblioteca acessível e outros espaços adequados. Entretanto, evidencia-se a necessidade de implantação de uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), a fim de garantir um acompanhamento mais qualificado às crianças com deficiência. A presença de crianças que utilizam andadores e cadeiras de rodas reforça a importância de constantes melhorias na acessibilidade do ambiente. Embora a estrutura atual tenha sido planejada para atender às necessidades infantis, conforme a coordenadora pedagógica, há a intenção de ampliar os espaços para oferecer um atendimento ainda mais inclusivo.

No que se refere à gestão da unidade, observei a existência de uma organização participativa e democrática. A equipe era composta por um coordenador administrativo, um

coordenador pedagógico e um coordenador de pesquisa e extensão, eleitos pelos servidores, professores e famílias. Segundo Nascimento (2020), a gestão democrática fundamenta-se na colaboração, no diálogo e na corresponsabilidade entre os integrantes da comunidade escolar, favorecendo o engajamento profissional, o sentimento de valorização e a melhoria do clima institucional, o que repercute positivamente nas práticas pedagógicas. Para as famílias, conforme Kaczan et al. (2023), esse modelo de gestão possibilita voz ativa e influencia no cotidiano escolar, fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.

A unidade contava ainda com um conselho escolar composto por pais, professores, técnicos e coordenadores, sendo um representante de pais para cada turno, além de suplentes. O conselho configurava-se como um espaço coletivo de debate e deliberação sobre questões pedagógicas, administrativas e estruturais da instituição.

No campo pedagógico, os projetos desenvolvidos, eram Luz e sombras, Boi-bumbá, Instrumentos musicais, Banho de quê, As araras e Vaquejada, distribuídos entre diferentes turmas e turnos, ampliando as experiências educativas e culturais das crianças.

Segundo a gestora, um avanço significativo da instituição foi a inserção dos acompanhantes terapêuticos pedagógicos (ATPs), oferecendo suporte especializado às crianças com deficiência e apoio ao trabalho docente. No entanto, a instituição ainda enfrentava desafios, como a ausência de assistente social e psicólogo, bem como a necessidade de ampliação da equipe profissional, incluindo professores de música e de Educação Física.

Somava-se a isso a necessidade de instituir formalmente a função de diretor, condição exigida para acesso a determinados programas do MEC, função atualmente acumulada pelo coordenador administrativo. Outro desafio referia-se à compreensão de algumas famílias sobre a centralidade da brincadeira no desenvolvimento infantil, o que tem motivado a realização de reuniões periódicas com o objetivo de conscientizá-las acerca da importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças.

No momento do estágio a equipe institucional era composta por seis funcionários efetivos, distribuídos entre os setores da saúde, pedagógico e secretaria, além de profissionais terceirizados nos setores de cozinha, limpeza, recepção, portaria e vigilância. Como também contava com 14 professores, sendo cinco doutores, sete mestres e um especialista, o que fortalece a qualidade do trabalho pedagógico.

O público atendido na época era formado por crianças de famílias com renda média entre dois e quatro salários mínimos, incluindo famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. No período do estágio, a instituição atendia a 103 crianças, sendo 13 com laudos específicos.

3.2 A perspectiva da sala de aula observada

A turma que acompanhei durante o estágio era composta por 15 crianças de dois anos de idade, das quais uma possuía laudo de deficiência. Para atender às demandas da turma, duas professoras atuavam na sala, contando com uma acompanhante terapêutico pedagógico que era responsável por oferecer suporte específico para a criança com laudo.

O espaço da sala se revelou totalmente acessível para as crianças, incluindo o banheiro interno com vasos e pias com altura adequada. Além de mesinhas e cadeiras adequadas, como também, ar condicionado e prateleiras, cujas alturas são ideais, permitindo que as crianças utilizem os brinquedos de forma independente. Além disso, a sala dispõe de fantasias e de um espaço com livros em que obras podem ser exploradas livremente pelas crianças.

A rotina observada na turma evidenciava um ambiente acolhedor, estruturado e, ao mesmo tempo, flexível, que favorecia a autonomia, a criatividade e a interação entre as crianças. As interações diárias demonstravam vínculos afetivos sólidos entre professores, funcionários e crianças, reforçando um clima de confiança e segurança que permite às crianças participar das atividades de maneira livre e significativa.

Conforme Hoyuelos (2019), o brincar é uma atividade fascinante que emociona e diverte, sendo capaz de provocar surpresa e rememorar experiências da infância, características que podem ser observadas nos momentos lúdicos da turma, nos quais as crianças se envolvem de maneira espontânea e criativa.

A rotina da turma era bem estruturada, fator essencial para o bom funcionamento do ambiente. Como destacam Barbosa e Horn (2001), o planejamento e a sequência das atividades devem atender às necessidades da turma, proporcionando segurança e previsibilidade às crianças. A organização das rotinas, a seleção das atividades e a distribuição de materiais, tempos e espaços são aspectos fundamentais para o desenvolvimento pedagógico. Embora desafiador, esse processo é indispensável para orientar a prática das professoras e garantir às crianças um ambiente estável e familiar no cotidiano da instituição.

A previsibilidade das atividades contribui para que as crianças sintam-se seguras e confiantes,

> as atividades sucedem-se normalmente na mesma ordem e isso faz com que as crianças sintam-se seguras e confiantes. É necessário oferecer aos meninos e às meninas pontos de referência estáveis, aprenderão a antecipar e a prever o que vem depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola(...) Também há outros recursos que se utilizam para ajudar-lhe a antecipar e a orientar-se no tempo: a canção para ir ao pátio, as fotografias dos diferentes momentos do dia, um fantoche que lhe avisa que está na hora da refeição, etc

(Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 100).

Nessa perspectiva, a organização da rotina na educação infantil mostra-se essencial para promover segurança e confiança às crianças, uma vez que a previsibilidade das atividades favorece a compreensão da sequência do dia e da noção de tempo. O uso de recursos como canções, imagens e objetos mediadores contribui para a orientação temporal e para o desenvolvimento da autonomia infantil. Assim, a rotina assume um papel pedagógico importante, auxiliando no bem-estar, na adaptação e no desenvolvimento integral das crianças no ambiente escolar.

O relacionamento das crianças com as professoras ocorria por meio do respeito e da valorização, já que estas reconhecem as particularidades de cada criança e se mostram abertas ao diálogo e à escuta. Além disso, as professoras promovem um ambiente em que a brincadeira e a interação fazem parte do processo de desenvolvimento, garantindo às crianças segurança e acolhimento. Dessa forma, elas se sentem à vontade para se expressar, brincar e interagir de maneira significativa.

Com isso, Dias e Medeiros (2020) ressaltam que a relação das crianças com as professoras, pautado no respeito e na valorização, é um elemento central para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo na educação infantil, uma vez que quando as professoras reconhecem e respeitam as particularidades de cada criança, elas criam um ambiente seguro e acolhedor, no qual os pequenos se sentem à vontade para se expressar, explorar, brincar e interagir.

As atividades desenvolvidas na turma tinham como objetivo integrar os pilares brincar, cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Por meio do brincar, busca-se estimular a criatividade, a imaginação, a socialização e a aprendizagem de forma lúdica e significativa. O cuidar garante que as crianças se sintam seguras, acolhidas e respeitadas, criando um ambiente propício para que possam explorar e experimentar com confiança. O educar ocorre de forma integrada ao brincar e a interação, orientando as brincadeiras e atividades lúdicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada criança.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras eram estruturados por meio de experiências significativas que promoviam a aprendizagem ativa e o desenvolvimento integral das crianças. Entre essas práticas, destacou-se o projeto dos instrumentos musicais desenvolvido na turma, que estimulou a criatividade, a percepção sonora e o interesse pela música. Como também, incluia rodas de conversa constituem outro recurso metodológico relevante, proporcionando às crianças um espaço para compartilhar suas vivências, expressar opiniões e desenvolver habilidades comunicativas e socioemocionais. Além disso, todas as atividades

propostas pelas professoras eram planejadas considerando a importância da brincadeira e da interação social, elementos fundamentais para o aprendizado, a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças.

A observação do desenvolvimento da prática pedagógica revelou um ambiente estimulante e acolhedor, no qual as crianças são incentivadas a explorar e experienciar de forma ativa e significativa. As professoras aplicavam estratégias diversificadas, integrando brincadeiras e atividades lúdicas que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. A interação entre crianças, professoras e a Acompanhante Terapêutica Pedagógica (ATP) é constante e fluída, favorecendo a construção de conhecimentos e vínculos afetivos. Além disso, o uso de materiais variados, a organização do espaço e a atenção individualizada às necessidades das crianças contribuem para um ambiente seguro, inclusivo e motivador.

O relacionamento das crianças com as professoras, os funcionários e entre si apresenta-se de maneira extremamente positiva e construtiva. As professoras reconhecem e valorizam as especificidades de cada criança, mantendo uma escuta atenta e promovendo interação constante, fortalecendo vínculos afetivos e pedagógicos. Da mesma forma, a convivência com os funcionários é harmoniosa e acolhedora, pois as crianças sentem-se seguras, especialmente na presença das profissionais que supervisionam os momentos de brincadeiras, como o uso do escorregador, transmitindo confiança e proporcionando um ambiente propício à exploração e à diversão. As relações entre as próprias crianças são pautadas pelo afeto e pela cooperação, evidenciadas na partilha de brinquedos e na colaboração durante as brincadeiras.

3.3 O planejamento da intervenção pedagógica

O planejamento da intervenção pedagógica constituiu-se como um momento fundamental do estágio, uma vez que orientou a organização das ações educativas desenvolvidas com as crianças, garantindo intencionalidade pedagógica, coerência entre objetivos e práticas, bem como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, planejar significou pensar o processo educativo de forma sistemática, considerando as especificidades da educação infantil, as necessidades da turma e a valorização das experiências culturais das crianças.

A proposta de intervenção foi elaborada a partir de uma perspectiva lúdica e integradora, buscando promover aprendizagens significativas por meio de vivências que envolvessem música, brincadeiras, movimento, linguagem oral e expressão artística. Assim, o planejamento contemplou atividades que favoreceram a interação, a construção coletiva de conhecimentos e o

reconhecimento da diversidade cultural, especialmente no que se refere aos aspectos da cultura africana, contribuindo para a formação integral das crianças.

No planejamento do primeiro momento, as crianças vivenciaram brincadeiras tradicionais adaptadas com elementos da cultura africana, como Terra e Mar e Escravos de Jó, utilizando quengas de coco como recurso pedagógico. Essas propostas possibilitaram a exploração do movimento corporal, da atenção, da agilidade e da noção espacial, além de promoverem o contato inicial com manifestações culturais de matriz africana. As atividades ocorreram tanto na sala de referência quanto no pátio externo, garantindo variedade de espaços e experiências.

Nos encontros seguintes, o planejamento avançou para a construção de brinquedos africanos, como o chocalho e o balangandã. As crianças participaram ativamente do processo de confecção, utilizando materiais simples e recicláveis, como garrafas pet, arroz, papel crepom e barbante. Esse momento favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora, da criatividade e da autonomia, além de possibilitar a experimentação de sons, ritmos e movimentos corporais durante as brincadeiras musicais mediadas pelas educadoras.

Posteriormente, as vivências foram ampliadas com brincadeiras musicais africanas, destacando-se a atividade Si Mama Kaa, na qual as crianças utilizaram os balangandãs confeccionados por elas mesmas. Essa experiência integrou música, movimento e expressão corporal, promovendo interação entre os pares e reforçando o sentido de pertencimento e valorização cultural. Paralelamente, foram realizadas atividades de desenho e exploração livre, respeitando os tempos e interesses das crianças.

Dando continuidade ao planejamento, foi realizada a construção coletiva da bandeira africana e um circuito das cores, utilizando elementos como pintura com guache e estações motoras organizadas a partir das cores vermelho, amarelo, verde e preto. O circuito possibilitou às crianças experimentar diferentes gestos corporais, associando movimento, música e linguagem, de forma lúdica e significativa.

A culminância do estágio ocorreu com a celebração final, momento em que foi organizado um espaço expositivo com a bandeira produzida pelas crianças, além da retomada das músicas e brincadeiras vivenciadas ao longo do percurso. A leitura do livro As tranças de Bintou contribuiu para ampliar as reflexões sobre identidade, cultura e diversidade, fortalecendo o trabalho desenvolvido. As atividades encerraram-se com dança, musicalização e brincadeiras livres, reafirmando o caráter lúdico e integrador da intervenção.

A avaliação aconteceu de forma contínua e processual durante todos os encontros, por meio da observação atenta da participação, do envolvimento, das interações e das manifestações das crianças nas diferentes propostas, respeitando suas singularidades e considerando o

desenvolvimento integral.

Dessa forma, o planejamento da intervenção pedagógica revelou-se um elemento fundamental para a organização e a intencionalidade das ações desenvolvidas, possibilitando a articulação entre objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação. Ao considerar as especificidades da turma, os interesses das crianças e a valorização da cultura africana, o planejamento contribuiu para a construção de práticas significativas, lúdicas e inclusivas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, reafirmou a importância de um planejamento flexível e reflexivo na educação infantil, que reconheça o brincar como eixo central do processo educativo e promova aprendizagens pautadas na interação, na participação e no respeito à diversidade cultural conforme os princípios da educação infantil.

3.4 A intervenção pedagógica e a valorização da cultura africana por meio das brincadeiras

A pesquisa-intervenção desenvolvida no âmbito do estágio teve como objetivo central verificar de que maneira ocorre o processo de recepção das brincadeiras de origem africana pelas crianças da educação infantil. O objetivo geral consistiu em analisar como essas brincadeiras são acolhidas no cotidiano escolar, enquanto os objetivos específicos voltaram-se para observar se as brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira estão presentes na rotina da educação infantil, compreender de que forma contribuem como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento das crianças, identificar a formação dos professores acerca da temática étnico-racial e propor práticas lúdicas que resgatem e/ou aprofundem a cultura africana no contexto escolar.

A relevância da temática fundamenta-se na compreensão de que a educação infantil desempenha papel essencial na formação das percepções das crianças sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo, constituindo-se como um espaço privilegiado para a construção da identidade racial, cultural e social. O interesse pelas brincadeiras africanas emerge da necessidade de investigar práticas ainda pouco valorizadas e exploradas no contexto educacional, especialmente considerando que muitas crianças vivenciam brincadeiras de matriz africana sem reconhecer sua origem cultural, ou, em alguns casos, deixam de vivenciá-las. Assim, torna-se pertinente analisar como essas brincadeiras são recepcionadas pelas crianças e de que modo podem ser ressignificadas no cotidiano da educação infantil.

Esse interesse também se relaciona à trajetória acadêmica da pesquisadora, marcada pela participação em projeto de pesquisa voltado às questões raciais, o que possibilitou reflexões sobre a importância de investigar as relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação

básica. A vivência nesse projeto suscitou questionamentos acerca da necessidade de resgatar e aprofundar práticas culturais africanas, como as brincadeiras, enquanto estratégias pedagógicas que contribuam para uma educação mais justa, inclusiva e representativa da diversidade cultural brasileira.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa perspectiva, Anjos e Bispo (2022) destacam que a educação infantil constitui um espaço de descobertas e aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, afetivas e sociais, sendo determinante para o percurso escolar futuro da criança. Santos et al., (2022) reforçam que essa etapa deve ser compreendida como primordial para o encantamento da criança pela escola, favorecendo a construção de sua identidade por meio das interações sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecem a brincadeira como um dos eixos estruturantes dessa etapa educativa, compreendendo o brincar como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o ato de brincar configura-se como uma ferramenta pedagógica essencial, capaz de promover a socialização, a expressão de sentimentos, a imaginação e a construção de experiências culturais significativas. Conforme a UNICEF (2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito ao brincar deve ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade, sendo reafirmado também pela Lei nº 14.826/2024.

Para Vygotski (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela. Nesse sentido, o brincar não é apenas uma atividade isolada, mas sim um processo integrado à experiência social da criança, onde ela aprende a compreender e internalizar conceitos por meio da interação com o ambiente e com os outros. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Nessa perspectiva,

> para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p. 01).

No que se refere às relações étnico-raciais, torna-se imprescindível abordar questões de igualdade racial desde a infância, período em que as crianças iniciam a construção de valores, atitudes e percepções sociais. Kuhlmann (2010) compreende a infância como uma condição social e histórica, marcada pelas experiências vividas em diferentes contextos, enquanto Santos et al. (2022) destacam que as infâncias devem ser entendidas como múltiplas e heterogêneas. Silva e Oliveira (2024) reforça que as crianças são oriundas de diferentes culturas, sendo fundamental que as práticas educativas respeitem e valorizem essa diversidade.

Nesse contexto, a valorização da herança cultural africana e afro-brasileira, especialmente por meio das brincadeiras, apresenta-se como uma estratégia pedagógica potente para fortalecer a autoestima, o sentimento de pertencimento e o respeito às diferenças. As brincadeiras de matriz africana possibilitam às crianças compreender conexões históricas e culturais entre o Brasil e o continente africano, além de favorecerem práticas interdisciplinares que envolvem música, dança, linguagem, história e movimento. Como defende Kishimoto (2009), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo expressão de criatividade, imaginação e construção de identidade.

Considerando o que estabelece a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, evidencia-se que essa temática ainda enfrenta desafios para sua efetiva implementação na educação infantil, seja pela falta de formação docente ou pela permanência do racismo estrutural. Diante disso, a problemática que orientou esta pesquisa foi: como as crianças da educação infantil recepcionam as brincadeiras de origem africana? O estágio buscou contribuir para a valorização da cultura africana no espaço escolar, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a igualdade de oportunidades, o reconhecimento da diversidade cultural e a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Para dar início às intervenções pedagógicas, foram realizadas rodas de conversas com as crianças, momento em que foram apresentadas as brincadeiras africanas que seriam vivenciadas ao longo das atividades. Nesse primeiro contato, buscou-se dialogar com as crianças sobre seus conhecimentos prévios, questionando se já conheciam ou haviam participado de brincadeiras semelhantes. Esse momento inicial mostrou-se fundamental para despertar a curiosidade e preparar a turma para as experiências lúdicas que seriam desenvolvidas.

A primeira atividade da intervenção realizada ocorreu no pátio externo e foi a brincadeira africana “Terra-Mar”. Para sua realização, foram utilizadas duas cartolinas, uma na cor marrom representando a terra e outra na cor azul representando o mar, dispostas no chão e separadas por

uma fita. No início da atividade, observou-se grande entusiasmo por parte das crianças, que participaram ativamente, demonstrando interação com os colegas e interesse pela proposta.

Entretanto, ao longo da brincadeira, algumas crianças passaram a se dispersar em razão da presença de brinquedos disponíveis no espaço, o que interferiu na concentração e na continuidade da atividade. Essa situação evidencia que, embora o brincar seja um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, inciso IV, sua efetivação também está relacionada às condições organizacionais e ao ambiente em que ocorre.

Conforme Kishimoto (1999), as brincadeiras e os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento da imaginação, das relações sociais e da aprendizagem das crianças, enquanto Ferraro e Dornelles (2015) ressaltam que essas experiências lúdicas são constitutivas da identidade infantil. Assim, a dispersão observada não invalida a experiência, mas aponta para a necessidade de ajustes pedagógicos que potencializem o envolvimento das crianças durante as propostas lúdicas.

Na sequência, as crianças retornaram à sala de referência para a realização da brincadeira “Escravos de Jó”, utilizando quengas de coco como material principal. As crianças foram organizadas em círculo no chão, favorecendo a interação e a participação coletiva. Considerando a complexidade da brincadeira para a faixa etária, foi necessária a adaptação da dinâmica, garantindo que todas as crianças pudessem participar de maneira lúdica e inclusiva. Essa adaptação foi sugerida por uma das professoras da turma, que destacou a importância de adequar as propostas às especificidades da turma, assegurando a participação de todas as crianças.

Durante essa atividade, o som produzido pelas quengas de coco despertou grande interesse, tornando a experiência ainda mais significativa. O uso desse material não estruturado contribuiu para a ampliação das possibilidades de exploração sensorial e sonora, incentivando a participação e a interação entre as crianças. Essa vivência dialoga com Gomes (2019), ao afirmar que a educação infantil deve proporcionar experiências que valorizem a diversidade cultural. Além disso, conforme Foganholi et al. (2019), as brincadeiras africanas constituem expressões culturais, históricas e de resistência, possibilitando às crianças o contato com a herança africana. Dessa forma, a adaptação da brincadeira, aliada ao uso das quengas de coco e à organização em círculo, garantiu uma vivência lúdica e culturalmente significativa, alinhada aos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Em outro momento da intervenção, foi apresentada às crianças a proposta de construção de brinquedos, especificamente o chocalho. Ao serem informadas de que produziriam seus próprios brinquedos, as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo, especialmente por se tratar de uma atividade relacionada ao projeto da turma, que envolvia instrumentos musicais. A organização da atividade ocorreu de forma que uma criança por vez fosse chamada para

confeccionar e decorar o chocalho, enquanto as demais permaneciam nas mesas desenhando, garantindo a participação de todos de maneira organizada. Durante esse processo, foi possível observar concentração, empolgação e o desejo de repetir a experiência.

Posteriormente, os chocalhos confeccionados foram utilizados em brincadeiras musicalizadas, como “Ampe”, além da execução de músicas africanas, como “Olelê”. Essa vivência favoreceu a interação social, a exploração do ritmo e dos movimentos corporais, aspectos apontados por Ferraro e Dornelles (2015) como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Além disso, o contato com elementos da cultura africana contribuiu para a valorização da diversidade cultural e para a construção de identidades positivas desde a infância, conforme destaca Silva (2024).

Em outro encontro, as atividades foram voltadas à produção do brinquedo balangandã e à finalização dos chocalhos com as crianças que haviam faltado anteriormente. Inicialmente, realizou-se uma roda com músicas já conhecidas pelas crianças, promovendo interação, socialização e familiaridade com o ambiente. Em seguida, iniciou-se a confecção do Balangandã, realizada com uma criança por vez, enquanto as demais brincavam ou desenhavam nas mesas.

Durante essa atividade, observou-se grande envolvimento e animação, além do desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da concentração. Segundo Simões (2019), experiências lúdicas que envolvem a cultura afro-brasileira contribuem para a valorização da diversidade cultural e para a construção de identidades positivas na primeira infância. Oliveira et al. (2020) complementam ao afirmar que a música e os instrumentos musicais são recursos fundamentais na educação infantil, por favorecerem a socialização, o desenvolvimento cognitivo e a expressão cultural.

Em um momento posterior, durante a culminância do mês de julho, foram realizadas brincadeiras africanas com todas as turmas no pátio externo. Apesar do tempo reduzido, foi possível finalizar a confecção dos Balangandãs e vivenciar as brincadeiras “Si mama kaa” e “Acompanhe meus pés”. As crianças demonstraram entusiasmo, especialmente ao utilizarem os brinquedos produzidos por elas mesmas. Conforme Cunha (2016), as brincadeiras africanas favorecem a consciência corporal, a socialização e a construção da identidade cultural. Além disso, à luz de Corsaro (2002), percebe-se que as crianças se apropriam das experiências propostas, ressignificando-as a partir de suas interações e vivências, o que reforça o caráter ativo da infância na produção cultural.

Outra experiência significativa envolveu a produção da bandeira de Gana. As crianças foram organizadas em três grupos, cada um responsável por pintar uma cor da bandeira, utilizando tinta guache e rolinho. Essa atividade favoreceu o trabalho coletivo e a expressão das habilidades individuais, conforme destaca Andrade (2010), ao defender uma educação infantil

pautada em práticas emancipadoras. Após a pintura, foi realizada uma roda com músicas e danças de origem africana, com a participação ativa das professoras, fortalecendo o engajamento e a integração da turma. Essa vivência dialoga com os princípios da ERER, conforme Junior e Alves (2020), ao possibilitar o desenvolvimento de identidades positivas e o contato com a cultura africana e afro-brasileira.

No último encontro da intervenção, foi exposta a bandeira de Gana produzida pelas crianças e realizada a contação da história “Tranças de Bintou”, com o uso de instrumentos musicais como chocalhos, quengas de coco, afoxé, entre outros. As crianças demonstraram grande interesse, especialmente pelo afoxé, explorando o instrumento durante o momento da roda. Também foram retomadas brincadeiras africanas vivenciadas anteriormente e apresentada a história da árvore Baobá, ampliando o repertório cultural das crianças.

Essas práticas dialogam com a Lei nº 10.639/03, que assegura o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana desde a educação infantil, contribuindo para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial. Conforme Sena (2021), o uso de jogos e brincadeiras de origem africana fortalece a valorização da diversidade cultural e contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo. Nesse sentido, Gomes (2019) ressalta que a inserção dessas temáticas desde a infância possibilita às crianças construir significados e atuar, desde cedo, na valorização da cultura africana e no enfrentamento do preconceito.

A intervenção pedagógica realizada evidenciou a potência das brincadeiras de matriz africana como recursos educativos na educação infantil, ao possibilitar experiências lúdicas que integraram cultura, movimento, música e interação social. Ao longo das vivências, foi possível observar o envolvimento progressivo das crianças, bem como a ampliação de seus repertórios culturais, favorecendo a construção de identidades positivas e o respeito à diversidade.

As atividades desenvolvidas contribuíram para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, em consonância com os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais e com as diretrizes legais que orientam a prática pedagógica nessa etapa de ensino. Desse modo, a intervenção reafirma a importância de práticas intencionais e contextualizadas que reconheçam o brincar como eixo estruturante do processo educativo, fortalecendo a formação integral das crianças e promovendo um ambiente escolar mais justo, inclusivo e culturalmente significativo.

Na sequência, abordo a experiência no estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA

Nesta seção, relato a experiência vivenciada durante o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vivência enriquecedora realizada em uma turma do 3º ano. O estágio foi desenvolvido em uma escola municipal localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, e envolveu atividades de observação, planejamento e intervenção pedagógica, realizadas de forma colaborativa com uma colega estagiária.

A experiência do estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental constitui-se como um momento essencial no processo de formação inicial docente, pois possibilita ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, favorecendo a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o estágio configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e construção da identidade profissional, permitindo compreender, de forma concreta, os desafios, as dinâmicas e as responsabilidades inerentes ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa experiência possibilitou minha inserção no cotidiano da sala de aula, oportunidade em que pude observar, planejar e vivenciar o processo pedagógico de forma sistemática e orientada. A proposta do estágio teve como foco a contextualização e a problematização do processo pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo o planejamento e a execução de ações didático-pedagógicas em diferentes componentes curriculares. Ao longo do estágio, busquei realizar uma análise crítico-reflexiva sobre os desafios, as estratégias e as práticas docentes vivenciadas, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

O objetivo geral do estágio consistiu em possibilitar a vivência e a análise da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, problematizando o processo de ensino e de aprendizagem, a partir da realidade escolar. Nesse sentido, o estágio favoreceu a compreensão do papel do professor, das metodologias utilizadas em sala de aula e das relações estabelecidas entre professor e alunos no cotidiano educativo.

Como objetivos específicos, o estágio permitiu problematizar o processo de ensino e de aprendizagem com base em pressupostos teórico-metodológicos relacionados à docência nos anos iniciais, além de possibilitar a articulação entre teoria e prática. Essa articulação ocorreu por meio da observação das aulas, do planejamento das intervenções pedagógicas, do desenvolvimento das atividades propostas e da avaliação das experiências de ensino realizadas, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica da prática docente.

Ao abordar os contextos, as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as contribuições do estágio para o desenvolvimento profissional, a experiência reafirma o estágio como um espaço formativo fundamental para a compreensão da complexidade do trabalho educativo nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.1 Estrutura e 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 PDDE, PNLD e PNAE, destacados na seção 2. 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 A observação do trabalho docente na turma do 3° ano do ensino fundamental

O estágio curricular supervisionado foi realizado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por vinte e seis alunos, entre os quais dez eram alunos com laudo e que apresentavam necessidades educacionais específicas. A sala contava com uma professora regente e três educadores sociais voluntários, responsáveis pelo atendimento às particularidades desses estudantes.

A rotina diária era bem definida e estruturada, favorecendo a organização dos alunos e o bom andamento das atividades pedagógicas. O dia iniciava com um momento de leitura de uma obra literária realizada pela professora, prática que auxiliava na formação leitora, promovia acolhimento e estabelecia um clima harmonioso para o início das aulas.

Durante as atividades diárias, a professora utilizou diferentes instrumentos avaliativos, como trabalhos individuais e em grupos, a observação das interações e participações dos alunos. A partir desses instrumentos, eram realizadas devolutivas constantes, orientando os estudantes sobre seus avanços e aspectos que necessitam de maior atenção, favorecendo a aprendizagem contínua e significativa.

Durante o período de observação, a turma estava envolvida nos preparativos para a Mostra Pedagógica, evento que definia parte significativa do planejamento das aulas. As

atividades desenvolvidas tinham como foco o livro Ciço, o calango rei, de Mirtes Supino, obra que serviu de base para leituras orientadas, ensaios de uma paródia musical e produções visuais relacionadas ao enredo e ao personagem principal. Os estudantes também construíam textos, desenhos e outras atividades, buscando compreender aspectos da história e vivenciar a obra de maneira mais ampla. Essa abordagem reflete a intencionalidade da professora em integrar leitura, oralidade, artes e elementos culturais, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e envolvente.

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. Carraro e Andrade (2009) apontam que a importância de uma metodologia construtivista no contexto educacional. Especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno deve ser visto como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não como mero receptor de informações. Ademais, a docente assumia o papel de mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, propondo situações desafiadoras e incentivando os alunos a refletirem, questionarem e elaborarem suas próprias hipóteses. As atividades eram organizadas de modo a favorecer a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento gradual das competências cognitivas, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprender.

A organização da rotina semanal distribuía as disciplinas ao longo dos dias da semana. Às segundas-feiras, eram trabalhadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; às terças, Matemática e Ciências; às quartas, Língua portuguesa, Língua Inglesa, Inglês e Educação Física; às quintas, Matemática, Português e História; e às sextas-feiras, Matemática, Artes e Geografia. Essa distribuição contemplava áreas de linguagem, raciocínio lógico, conhecimentos culturais e movimento, assegurando uma aprendizagem diversificada e alinhada às necessidades formativas do ciclo. Conforme orientações curriculares, a variedade de componentes contribui para o desenvolvimento global dos estudantes, ampliando repertórios e garantindo experiências significativas.

A professora regente adotava um processo avaliativo contínuo e diversificado, fundamentado na articulação entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. No cotidiano da sala de aula, a avaliação ocorria de forma processual, acompanhando diariamente o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades variadas, observação constante e diálogo. Nesse sentido, a avaliação formativa tinha como foco o processo de aprendizagem, permitindo à professora identificar dificuldades, ajustar as estratégias de ensino e oferecer devolutivas frequentes aos alunos, de modo a torná-los sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento.

Andriola e Araújo (2018) apontam que quando articuladas, essas duas modalidades de avaliação somativa e formativa possibilitam uma visão mais completa do percurso escolar, superando a lógica restrita da avaliação apenas como instrumento de classificação e atribuição de notas. A avaliação formativa ocorria de maneira contínua, por meio da observação diária da participação, do envolvimento, da compreensão dos conteúdos e da evolução dos alunos nas atividades propostas. Essa prática permitia à professora acompanhar o processo de aprendizagem de forma sistemática, identificar dificuldades, realizar intervenções pedagógicas oportunas e reorganizar suas estratégias sempre que necessário.

Paralelamente, a escola realizava avaliações bimestrais de caráter somativo, que tinham como objetivo sistematizar os resultados da aprendizagem, possibilitando uma visão mais ampla do desempenho individual e coletivo da turma. A articulação entre avaliação formativa e somativa contribuía para um acompanhamento mais completo e consistente do percurso escolar dos estudantes.

Referente às relações estabelecidas em sala, observou-se um ambiente marcado pelo respeito, pela escuta e pela atenção às singularidades das crianças. A professora demonstrava sensibilidade para reconhecer as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo intervenções pontuais e favorecendo sua participação nas atividades. As educadoras sociais voluntárias desempenhavam papel fundamental ao oferecer suporte aos alunos com laudo e que apresentavam necessidades educacionais específicas, assegurando condições de aprendizagem adequadas e fortalecendo a inclusão no cotidiano escolar. Essa colaboração entre profissionais reforçava a construção de um ambiente acessível, afetivo e organizado.

O relacionamento entre a professora e os alunos mostrou-se fundamental para a constituição de um ambiente educacional positivo, acolhedor e enriquecedor. Foi possível perceber, ao longo das aulas, a construção de um vínculo baseado na confiança, no respeito mútuo e na escuta atenta, aspectos essenciais para que os alunos se sentissem seguros emocionalmente, condição indispensável para a aprendizagem significativa. Para Veras e Ferreira (2010) essa relação favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças, uma vez que se sentem valorizadas e reconhecidas em suas individualidades.

Nesse contexto, o vínculo estabelecido promovia um espaço em que os alunos se sentiam confiantes para expressar suas opiniões, dúvidas e conhecimentos prévios, sem receio de errar, compreendendo o erro como parte do processo de aprendizagem. Dessa forma, observou-se maior participação ativa, engajamento nas atividades propostas e disposição para colaborar com os colegas, o que contribuiu para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais significativo e eficaz.

Ademais, a professora incentivava a autonomia e estava sempre disposta a oferecer ajuda. Conforme Oliveira e Alves (2005) essa abordagem fortalece a autoconfiança dos alunos mostrando que o aprendizado é um processo contínuo e que cada obstáculo pode ser superado.

Entre os próprios alunos, notava-se uma convivência respeitosa e colaborativa, especialmente nas atividades voltadas à Mostra Pedagógica. Havia cooperação, partilha e interesse coletivo em contribuir para o resultado final do projeto. Tais interações evidenciaram o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes como empatia, responsabilidade e trabalho em grupo.

De modo geral, o ambiente da sala se mostrava acolhedor e atento às necessidades de cada aluno, criando condições propícias ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes. Percebe-se que a prática observada no 3° ano promoveu aprendizagens significativas e um clima escolar favorável, com um planejamento estruturado, relações de cuidado e integração entre profissionais

4.3. O planejamento da intervenção pedagógica

O planejamento da intervenção pedagógica foi elaborado por mim e por outra estagiária, considerando o plano de curso e as habilidades previstas na BNCC. Esse planejamento teve como finalidade organizar de forma intencional e sistemática as ações didáticas a serem desenvolvidas durante a regência de ensino, buscando garantir a aprendizagem significativa dos alunos por meio de propostas pedagógicas diversificadas, lúdicas e contextualizadas.

A elaboração do planejamento contemplou a definição clara dos objetivos de aprendizagem, a seleção e organização dos conteúdos, a descrição das metodologias de ensino, a seleção e confecção dos materiais didáticos, a organização das atividades e a definição dos critérios e instrumentos de avaliação, conforme previsto no plano de curso. As aulas planejadas abrangeram diferentes componentes curriculares, incluindo Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento e as características da turma.

No componente curricular Língua Portuguesa, foram planejadas aulas que abordaram conteúdos como pronomes pessoais do caso reto, verbos, gêneros textuais como anúncio, conto e separação silábica, voltadas à compreensão textual, ao uso adequado da língua e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. As metodologias priorizaram a ativação dos conhecimentos prévios, a explicação dialogada e atividades lúdicas, como jogos, análise de

textos e produção de anúncios. Destacou-se a brincadeira ‘quem é e o que faz’, que favoreceu a construção de frases e a compreensão da relação entre sujeito e ação, além de momentos de leitura, interpretação e atividades práticas que contribuíram para o aprimoramento da escrita e da oralidade. Observou-se participação ativa dos alunos, com interação, questionamentos e colaboração nas propostas desenvolvidas.

No componente curricular Matemática, o planejamento contemplou conteúdos como as quatro operações, medidas e sólidos geométricos por meio da resolução de problemas e a compreensão dos significados das operações. As metodologias envolveram situações-problema, jogos e dinâmicas, como a ‘batalha dos cálculos’, além de atividades práticas de medição, divisão de grandezas e construção de sólidos geométricos por meio de planificações, possibilitando a identificação de faces, arestas e vértices. Essas propostas foram pensadas para promover elevado engajamento entre os alunos e uma aprendizagem colaborativa, para que demonstrem segurança ao verbalizassem os conhecimentos construídos.

No componente curricular Ciências, foi planejada uma aula sobre o Sistema Solar e as características da Terra, utilizando questionamentos iniciais, recursos visuais e atividades de desenho e produção de texto, favorecendo a participação ativa, a criatividade e a consolidação dos conteúdos. Em História, planejei o trabalho com o conteúdo espaços domésticos, públicos e privados, por meio de explicação dialogada e atividades de desenho, para permitir aos alunos relacionarem o conteúdo à sua realidade cotidiana. Em Geografia, abordei o tema reduzir e reutilizar, com foco na conscientização ambiental e no consumo responsável, para incentivar atitudes sustentáveis no contexto escolar e familiar.

Vale ressaltar que a avaliação foi planejada para ser formativa e contínua, considerando a participação, o envolvimento, o interesse e as estratégias utilizadas pelos alunos ao longo das atividades. Esse tipo de avaliação permite acompanhar o processo de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e valorizando os avanços individuais e coletivos.

Desse modo, busquei construir um ambiente de aprendizagem acolhedor, participativo e dinâmico, no qual os alunos se sentissem motivados a participar ativamente das aulas. As propostas pedagógicas foram organizadas com o intuito de estimular o interesse, a curiosidade, o engajamento e a interação entre os alunos, valorizando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o planejamento assumiu papel central, orientando a escolha de metodologias diversificadas, atividades lúdicas e estratégias que favorecessem a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

4.4 A intervenção pedagógica

Ao longo do estágio, realizei a intervenção pedagógica planejada em colaboração com uma colega, estruturando aulas que articularam momentos de reflexão, explicação conceitual e dinâmicas lúdicas. As atividades desenvolvidas buscaram atender às diferentes formas de participação da turma, favorecendo não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o estímulo à participação ativa, ao engajamento e ao interesse dos alunos, além da autonomia, da atenção, da colaboração e da interação entre os estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem ativo e participativo.

No âmbito da Língua Portuguesa, as aulas foram organizadas de modo a contemplar diferentes eixos da linguagem, articulando oralidade, leitura e produção escrita. Inicialmente, foram trabalhados os pronomes pessoais, partindo da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas orais. A partir desse diálogo, foi possível explicar que os pronomes substituem o nome das pessoas no discurso e se relacionam diretamente com os verbos, compreendidos como palavras que indicam ações, como correr, pular, brincar, estudar e cantar. Para favorecer a compreensão, foram apresentados exemplos no quadro, como: eu estudo, ela canta e nós brincamos.

Como estratégia metodológica, foi desenvolvida a atividade lúdica ‘quem é e o que faz’, em que os alunos sorteavam cartões com pronomes e verbos para formar frases completas. Essa dinâmica favoreceu a participação ativa, estimulando a atenção, a colaboração e o interesse pelo aprendizado, além de promover um ambiente de troca e construção coletiva de saberes. Ao final, os alunos produziram novas frases, consolidando a compreensão de que o pronome indica quem realiza a ação e o verbo expressa o que essa pessoa faz.

Também foram trabalhados conteúdos relacionados à estrutura da língua, como o conceito de sílaba, explorado por meio da percepção de pausas sonoras, atividades de separação e classificação silábica. Os alunos participaram ativamente, apresentando exemplos e colaborando entre si durante a realização das atividades, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica.

No campo dos gêneros textuais, foram abordados o anúncio, o conto e o conto de suspense. As aulas tiveram início com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, seguido da explicação das características, finalidades e elementos desses gêneros. Posteriormente, os alunos analisaram um anúncio e produziram seus próprios textos, além de realizarem a leitura de contos. O momento de socialização das produções revelou um ambiente colaborativo e significativo de aprendizagem.

Nesse contexto, destaca-se que o papel do professor no processo de produção textual vai além da correção de erros. Conforme afirma Suassuna (2014), o docente atua como mediador da reflexão, possibilitando que o aluno compreenda como seu texto é interpretado pelo outro, enquanto Koch e Elias (2011) ressaltam que a construção de sentidos ocorre por meio da articulação entre leitura, escrita e interpretação.

De acordo com Marcuschi (2008), a produção de textos deve ser compreendida como um processo interativo, em que o sujeito aprende a escrever escrevendo e reescrevendo, construindo progressivamente seu domínio sobre os gêneros discursivos. Nessa mesma direção, Koch e Elias (2011) afirmam que a construção de sentidos ocorre em um movimento constante de leitura, interpretação e produção, sendo essencial que o espaço escolar valorize práticas de linguagem significativas, que integrem leitura e escrita de forma articulada.

Dentro desse processo, a pontuação também desempenha um papel importante na construção de sentidos e na clareza do texto. Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

> aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido. A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades (Brasil, 1997, p. 88-89).

No que se refere à Matemática, as aulas foram desenvolvidas com foco na contextualização dos conteúdos e na participação ativa dos alunos. Inicialmente, foram trabalhadas as quatro operações fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e divisão, partir de situações do cotidiano. Os alunos contribuíram com exemplos, que foram registrados no quadro, possibilitando a construção coletiva dos conceitos.

Para tornar a aprendizagem mais dinâmica, foi realizada a atividade “batalha dos cálculos”, na qual os alunos identificavam rapidamente as operações em *post-its*. A proposta promoveu motivação, interação e desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que os estudantes discutiam entre si e colaboravam na resolução dos desafios.

Ainda em Matemática, foram abordados conteúdos relacionados às medidas, incluindo comprimento, capacidade e massa. A partir de situações práticas, como dividir quantidades e comparar medidas, os alunos participaram ativamente da resolução de problemas, demonstrando interesse e envolvimento. Também foram trabalhados os sólidos geométricos, com a

identificação de figuras como cubo, paralelepípedo, esfera e pirâmide, além da construção de um cubo, o que possibilitou a compreensão de elementos como faces, arestas e vértices.

Dando continuidade ao trabalho com operações, foram propostas atividades com problemas envolvendo multiplicação e divisão, utilizando *post-its* e resolução no quadro. Essa dinâmica estimulou o raciocínio, a interação e o trabalho em grupo, fortalecendo a confiança dos alunos em relação ao conhecimento construído.

Em Ciências Naturais, a aula foi iniciada com a ativação dos conhecimentos prévios por meio de questionamentos sobre a Terra, sua superfície, seu interior, o Sistema Solar e a posição do planeta no espaço. De início, foi possível identificar a participação ativa dos alunos nesse momento, com muitos levantando a mão para compartilhar suas curiosidades e conhecimentos prévios. Em seguida, foi realizada a explicação dos conteúdos, abordando as características da Terra, sua estrutura interna e externa, seus principais movimentos e sua posição no Sistema Solar, utilizando imagens por meio do *notebook.*

Posteriormente, foi desenvolvida a atividade ‘meu retrato da Terra’. Cada aluno produziu um desenho e um breve texto explicativo, sobre as características da Terra e o que mais chamou atenção sobre o conteúdo. Os alunos socializaram suas produções, compartilhando aprendizagens sobre a Terra, seus movimentos e sua posição no Universo, consolidando os conteúdos trabalhados. Eles demonstraram grande entusiasmo ao apresentar seus trabalhos, mostrando o quanto estavam engajados e encantados com o tema.

Em História, foram trabalhados os conceitos de espaço doméstico, público e privado, considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Vale destacar, que os alunos participaram ativamente das discussões, compartilhando experiências pessoais e produzindo representações por meio de desenhos sobre os espaços, o que contribuiu para a compreensão da organização dos espaços sociais. Além disso, o envolvimento dos alunos nas discussões foi fundamental para aprofundar a compreensão do tema.

Já em Geografia, foi abordado o tema do lixo e das práticas de reduzir, reutilizar e reciclar. As discussões promoveram reflexões importantes sobre o meio ambiente, e os alunos demonstraram envolvimento ao compartilhar experiências e propor soluções para o cotidiano. Nesse sentido, Perrenoud (2002) destaca que práticas pedagógicas que valorizam as experiências dos alunos contribuem para sua formação integral, estimulando habilidades socioemocionais e a consciência crítica.

Além disso, ao considerar a linguagem como prática social, Bakhtin (2003) contribui para compreender que toda produção discursiva está situada em contextos históricos e sociais, o que reforça a importância de propostas pedagógicas que valorizem a autoria e a expressão dos estudantes.

Diante disso, ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica, foi possível perceber que as estratégias adotadas contribuíram significativamente para o engajamento e a participação dos alunos. O uso de metodologias ativas, jogos, dinâmicas e atividades contextualizadas favoreceu a construção de aprendizagens significativas, promovendo a cooperação, a troca de experiências e o envolvimento efetivo dos estudantes.

A intervenção pedagógica constituiu-se, portanto, como um momento fundamental de articulação entre teoria e prática, possibilitando planejar, executar e avaliar ações pedagógicas de forma intencional e reflexiva, considerando as especificidades da turma do 3º ano do ensino fundamental. A partir de autores como Zabala (1998) e Hernández (1998), compreendi que a interdisciplinaridade permite ao aluno atribuir sentido ao que aprende, rompendo com a fragmentação do conhecimento e favorecendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Dessa forma, essa experiência ultrapassou o caráter obrigatório do estágio, configurando-se como uma oportunidade significativa de construção da identidade docente e de promoção de práticas educativas transformadoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este TCC, revisito com gratidão e senso de responsabilidade, a trajetória formativa que percorri na graduação em Pedagogia. Essa caminhada foi profundamente marcada pelos estágios curriculares supervisionados em gestão escolar, educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais me proporcionaram vivências concretas e significativas, que ampliaram minha compreensão sobre o papel do educador e da escola na sociedade.

Durante os estágios, pude observar e intervir diretamente nos contextos escolares, conectando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com a prática educativa cotidiana. Nesse sentido, cada etapa foi essencial para o meu amadurecimento profissional e pessoal, sendo uma oportunidade de aprimorar minha prática docente.

No estágio em gestão escolar, compreendi os desafios e as potencialidades da organização democrática da escola pública. A aproximação com a equipe gestora e com a comunidade escolar revelou a importância de práticas que envolvam diálogo, participação e corresponsabilidade.

No estágio na educação infantil, mergulhei no universo do brincar e da ludicidade, reconhecendo o brincar como linguagem essencial da infância e como meio potente de aprendizagem. A pesquisa sobre brincadeiras culturais me permitiu valorizar os saberes tradicionais e a cultura popular como recursos pedagógicos ricos e significativos.

Já o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental me proporcionou a oportunidade de planejar e executar um projeto interdisciplinar, o que evidenciou o potencial de práticas pedagógicas integradas e contextualizadas. Além dos estágios, destaco as experiências enriquecedoras vividas nos programas de monitoria (em disciplinas e em inclusão) e no Programa de Educação Tutorial (PET), que ampliaram meu olhar para a docência e para a pesquisa. O PET, em especial, foi um espaço de construção coletiva de saberes, de fortalecimento da minha identidade docente e de aprofundamento do compromisso com uma educação transformadora.

Reconheço que nem tudo foi fácil. Enfrentei limitações estruturais nas escolas, desafios na articulação entre teoria e prática, e obstáculos à efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática. No entanto, esses desafios não diminuíram o valor da caminhada — pelo contrário, reafirmaram a complexidade do campo educacional e a necessidade de um compromisso ético e político com a construção de uma escola pública inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Sinto que concluo esta etapa da minha formação com mais do que conhecimentos

acadêmicos: levo comigo experiências transformadoras, afetos, reflexões e um desejo ainda mais profundo de contribuir para uma educação mais humana, justa e emancipadora. Acredito que saio desta graduação com as ferramentas necessárias para atuar com sensibilidade, criticidade e responsabilidade no campo educacional.

Desejo que este trabalho possa contribuir para a reflexão sobre o papel dos estágios supervisionados na formação docente e sobre a importância das vivências complementares na universidade, como espaços de crescimento profissional e pessoal. A caminhada continua, e sigo com a certeza de que a paixão pela educação será o motor dos próximos passos da minha trajetória como pedagoga.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, 2018.

ARRUDA, Guilherme Lima de. **"Caça às bruxas" na educação contemporânea: a lei da "ideologia de gênero" e as ameaças à autonomia docente na Paraíba (2017-2018).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, 2020. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/21043 Acesso em 27 de março de 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSEDAS, Eulàlia. HUGUET, Teresa & SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 maio 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 dez 2025.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 de novembro 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. **Elaboração de projetos de edificações escolares:** Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/manuais-par/VolumeIIIProjetosEd.EscolaresEnsinoFundamental.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para as reflexões das orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL, **Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p. (Para 1º e 2º ciclos). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro02.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

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

CARRARRO PR, Andrade A dos S. **Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental.** Psicol Esc Educ [Internet]. 2009Jul;13(2):261–8. Available from: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200008

COSTA, Andreia Ribeiro et al. A organização do espaço na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação,** v. 8, n. 10, p. 4555-4563, 2022.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas,** n. 17, p. 113-134, 2002.

CUNHA, DÉBORA ALFAIA. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 21. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS, Adelaide Alves; MEDEIROS, Maria Fabrícia de. Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 51, p. 116-126, dez. 2020 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000200012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 01 set. 2025.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola-o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, p. 309-319, 2003.

FERRARO, José Luís Schifino; DORNELLES, Leni Vieira. Relações étnico-raciais:

possibilidades do ensino de ciências na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 277-300, 2015.

FOGANHOLI, C., Silva, J. C., Fernandes, P. B., Vaz, P. V. S., Silva, M. T. & Correa, I. L. A. 2019. História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas aulas de educação física: relato dos encontros de um projeto de extensão. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 4 (2): 196-211.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 04 Fev de 2026.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais.** Políticas Educativas–PolEd, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Projetos de trabalho:** uma pedagogia para a compreensão do mundo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil** / Alfrer o Hoyuelos, Ma-ía Antonia Riera datação Bruna Heri ger de Souza Villar. - 1 ed. - São Paulo: Phorte, 2019.

JUNIOR, João de Deus Fonseca; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. Jogos africanos e afro-brasileiros: uma proposta sociocultural para o ensino. **Plurais-Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, p. 223-233, 2020.

KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado; MARQUES, Edite Colares Oliveira. **Democratização da gestão escolar: pilar essencial para o desenvolvimento da qualidade da educação pública.** Práxis Educativa. Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e14021, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Publicização e democratização da gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, GL Compondo identidades. Em: LOURO, GL (Ed.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade . Org.: Autêntica, 2018. p. 12–19.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 4, p. 79-107.

NASCIMENTO, Francimária Santana de Sousa. Gestão Escolar: A importância da gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 09, Vol. 07, pp. 75-83. Setembro de 2020. ISSN: 2448-/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolas-publicas

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes; LOPES, Yan Karen Silva; DE OLIVEIRA, Bárbara Pimenta. A importância da música na educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020

OLIVEIRA, C. B. E. de ., & Alves, P. B.. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia,** *15*(31), 227–238. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, 3 (3 e 4):5-24, Janeiro 2006.

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, Danielle Aparecida do Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 348-361, out. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000400348&lng=pt&nrm=iso

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt &nrm=iso>. acessos em 01 fev. 2026.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, 1995

SENA, M. R. **O uso de jogos e brincadeiras de origem africana no processo de ensino e aprendizagem.** Biblioteca Digital UEPB, 2021. Disponível em:

https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/handle/123456789/24936. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da; OLIVEIRA, Grasiela Ramos de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro , v. 29, e290077, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100248&lng=pt &nrm=iso>. acessos em 11 fev. 2026.

SIMÕES PMU, Resnick R, Rodrigues CML. I**nfâncias e estudos culturais:** um diálogo sobre identidades e culturas . Pro-Posições [Internet]. 2021;32:e20190068. Available from: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0068

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS,V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014, p. 119-134

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade,** v. 20, n. 2, 1995

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. Formação (Online), Presidente Prudente, v. 1, n. 20, 2013. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335.

UNICEF (Fundo das Nações para a Infância). **Desenvolvimento infantil.** UNICEF, 1 de nov de 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/cdc-versao-crianca. Acesso em: 20 de jan 2025

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed, São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VERAS, R. da S., & Ferreira, S. P. A.. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar Em Revista**, 219–235. https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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