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

ALCIONE DE FÁTIMA BARRETO BEZERRA

PERCURSOS DE MINHA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES

CAMPINA GRANDE, PB
Março de 2026

ALCIONE DE FÁTIMA BARRETO BEZERRA

PERCURSOS DE MINHA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES

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 Licenciada em Pedagogia.

CAMPINA GRANDE, PB
2026

ALCIONE DE FÁTIMA BARRETO BEZERRA

PERCURSOS DE MINHA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES

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.

Aprovada em 18/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA BETANIA SABINO FERNANDES
Data: 30/03/2026 16:33:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Maria Betânia Sabino Fernandes – UFCG
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDILEUZA CUSTODIO RODRIGUES
Data: 31/03/2026 06:18:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Edileuza Custódio Rodrigues – UFCG
Coorientadora

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos, que me apoiaram e permaneceram ao meu lado em cada etapa dessa trajetória. Estendo também essa dedicação aos meus familiares que não tiveram acesso à educação, nem mesmo à básica, para que jamais se esqueçam de que sempre foram e continuam sendo cidadãos de direitos em meio a uma sociedade marcada por tantas desigualdades.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial aos meus pais Luzia Barreto e Antonio Barreto (*in memoriam*) pelos sacrifícios e renúncias que fizeram em favor de me oferecerem o melhor de suas possibilidades;

Aos meus oito irmãos Cícero Barreto (*in memoriam*), Aparecida Barreto, Cleyton Barreto, Cleonildo Barreto, Ancicleide Barreto, Anne Barreto, Jurema Barreto e Cleo Barreto, por me apoiarem e estarem sempre ao meu lado;

Ao meu marido Jairo Bezerra, amor de toda a vida, aquele com quem compartilho todos os momentos há quase três décadas. Por toda cumplicidade, apoio com gestos e palavras, pelo companheirismo, pela disponibilidade e por todo amor e dedicação, não me deixando só nos momentos em que mais precisei;

A minha sobrinha/afilhada, Maria Júlia, por todo amor e carinho durante minha caminhada. Seus abraços, seu sorriso e sua alegria foram minha força nos momentos difíceis. Você fez parte dessa conquista de forma muito especial;

A minha irmã Anne Barreto e à sua família, expresso minha sincera gratidão pelo carinho, apoio e incentivo ao longo dessa caminhada. O apoio de vocês foi fundamental para a realização deste sonho.

A minha Tia Amada, Maria do Carmo Barreto e meu Pai-Avô José Barreto da Silva (ambos *in memoriam*). Por tudo o que vocês representam para mim, saudades eternas;

À Prefeitura Municipal de Barra de Santana, em nome do meu irmão Jurema Barreto, que hoje também exerce a função de Prefeito do nosso município, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, pelo incentivo e pela confiança em minha caminhada. Sua presença, seu cuidado e suas palavras de encorajamento foram

fundamentais nos momentos em que mais precisei. Seu exemplo de dedicação à família e à nossa cidade sempre me inspirou a seguir em frente. Este trabalho também carrega um pouco da sua força e do seu apoio, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui;

A Secretaria Municipal de Educação de Barra de Santana, em nome de todos que a compõem, gratidão pelo apoio e companheirismo;

À Universidade Federal de Campina Grande, espaço que durante toda a graduação passou a ser minha segunda casa, onde vivenciei momentos de angústias e medos, mas também aprendizagens e alegrias;

Aos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, minha profunda gratidão, especialmente àqueles que, com maestria, sensibilidade e sabedoria, conduziram meus passos ao longo dessa trajetória acadêmica. Cada orientação, diálogo e ensinamento foi essencial para minha reconstrução pessoal e profissional, oferecendo-me o bem mais precioso e inalienável: o conhecimento;

Às professoras Maria Betania Sabino Fernandes e Edileuza Custódio, por suas orientações e auxílio no decorrer desse caminho de estudo e pesquisa, foram, portanto, figuras fundamentais na escrita deste;

Aos professores e alunos do lócus de estágio que com carinho, atenção e paciência me ensinaram e apoiaram na realização das intervenções;

A equipe técnica da Unidade Acadêmica de Educação-UAED, registro minha gratidão pelo compromisso e dedicação demonstrados, que certamente colaboram para tornar o ambiente acadêmico mais organizado, acessível e favorável ao desenvolvimento intelectual e humano dos discentes;

Enfim, a todos aqueles que, com carinho, atenção e amizade, tornaram essa trajetória um período marcante e inesquecível em minha vida.

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) analisa a práxis pedagógica vivenciada durante os estágios curriculares supervisionados realizados em instituições da rede pública de ensino de Campina Grande, Paraíba, abrangendo as áreas da gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Sistematiza o percurso metodológico, as intervenções realizadas e os desdobramentos pedagógicos alcançados, evidenciando o estágio como um dispositivo estratégico de articulação entre o arcabouço teórico e a realidade cotidiana da escola. Registra a experiência vivenciada durante o estágio em gestão escolar, destacando o papel do gestor frente às demandas de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Relata e analisa o estágio na educação infantil, que teve como foco o brincar com elementos da natureza. Prossegue abordando o estágio realizado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, oportunidade em que foi realizado um trabalho com as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Arte. É finalizado com algumas considerações, evidenciando o estágio como um espaço de reflexão crítica essencial para a construção da identidade docente.

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

ABSTRACT

This final course paper (TCC) analyzes the pedagogical practice experienced during supervised curricular internships carried out in public schools in Campina Grande, Paraíba, covering the areas of school management, early childhood education, and the initial years of elementary school. It systematizes the methodological path, the interventions carried out, and the pedagogical developments achieved, highlighting the internship as a strategic device for articulating the theoretical framework and the daily reality of the school. It records the experience lived during the internship in school management, highlighting the role of the manager in the face of the demands for inclusion of children with disabilities in the school environment. It reports and analyzes the internship in early childhood education, which focused on playing with elements of nature. It continues by addressing the internship carried out in a 3rd-grade class of elementary school, an opportunity in which work was carried out with the subjects of Portuguese Language, Mathematics, Geography, and Art. It concludes with some considerations, highlighting the internship as a space for critical reflection essential for the construction of teacher identity.

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

SUMÁRIO

1.	**INTRODUÇÃO**	11
2.	**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR**	14
3.	**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**	21
4.	**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**	36
5.	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	45
	REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas ao longo dos estágios curriculares realizados durante minha trajetória formativa no curso de Pedagogia.

Os estágios curriculares supervisionados têm como objetivo promover a articulação entre teoria e prática, a partir do estudo de produções científicas, artigos, livros e documentos oficiais sobre gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estabelecendo um diálogo direto com o campo de trabalho do futuro pedagogo.

Como defendem Pimenta e Lima (2006), o estágio configura-se como uma experiência formativa que possibilita o conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas desenvolvidas, articulando, de modo concreto, os fundamentos teóricos à realidade vivenciada.

Desse modo, independentemente da modalidade em que o estágio foi realizado, é importante destacar que os estudos e intervenções desenvolvidas adotaram uma abordagem estritamente qualitativa uma vez que priorizaram a compreensão aprofundada das experiências, práticas e significados presentes no contexto de atuação (Rapimán, 2015) e para Marconi e Lakatos (2003), aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão das coisas, registrando e interpretando fatos e identificando suas causas e comparando com a literatura, como também, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”. (Minayo,1994, p. 21).

Foram evidenciadas as interações criança-criança e criança-professora, as concepções e práticas pedagógicas de docentes e as propostas específicas referentes às áreas do conhecimento abordadas nos estágios.

Considerando as estratégias de coleta de dados utilizadas durante os estágios, vale destacar que a investigação qualitativa é descritiva, sendo que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan e Biklen, 1991, p. 48).

No que diz respeito à aproximação do campo de estágio e dos sujeitos envolvidos, realizei uma intervenção articulada com os princípios da formação do professor pesquisador, como pressupõe o PPC do Curso Pedagogia.

Esse processo possibilitou-me a compreensão de que essa abordagem não se restringe à observação direta, mas possibilita um envolvimento mais ativo do pesquisador no contexto investigado, favorecendo uma atuação participativa e reflexiva no processo estudado. Assim, “o investigador interage com os sujeitos da pesquisa de forma propositiva na tentativa não só de compreender, mas também de transformar a realidade investigada” (Salustiano, 2006, p. 38).

Este TCC está organizado em seções, que abordam os estágios em gestão escolar, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na seção dedicada ao estágio em gestão escolar, foi possível aprofundar os conhecimentos construídos ao longo da formação, a partir da articulação entre a prática da gestão escolar com enfoque nos referenciais teóricos estudados no curso, especialmente na perspectiva da educação inclusiva.

Esse processo possibilitou-me a construção de um novo olhar sobre a gestão escolar. Para tanto, busquei fundamentação em autores como Mantoan (2003), Dubet (2004) e Libâneo (2001) e pesquisei documentos oficiais no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência-LBI (Brasil, 2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996), Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990), dentre outros.

Na seção referente à educação infantil, o trabalho desenvolvido teve como foco a minha experiência com a pesquisa-intervenção em uma creche pública municipal, tendo como referência o projeto elaborado na disciplina Pesquisa Educacional II, intitulado Brincando com elementos da natureza na Educação Infantil, sob orientação da professora Dra. Rute Pereira Alves de Araújo. O relato inclui as atividades que realizei como estagiária de observações do cotidiano escolar, planejamento das ações pedagógicas e intervenções em sala de aula. Para o trabalho, tomei como base teórica autores como Vygotsky (2007), Nóvoa (1992), Kishimoto (1994), Piorski (2016), Horn (2017), além dos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2010), dentre outros.

Na seção que aborda os anos iniciais do ensino fundamental, apresento o trabalho realizado com alunos do 3º ano, cuja intervenção nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Artes. Para embasar essa experiência, recorri a autores como Passerini (2007), Freire (1996), Vygotsky (2007), Soares (2004), dentre outros teóricos, como também documentos oficiais como LDB (1996), BNCC (2017) etc. Por fim, são apresentadas as considerações gerais acerca das experiências vivenciadas ao longo dos estágios.

2. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

O estágio curricular supervisionado em gestão escolar integra o conjunto dos três estágios que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia. Seu principal objetivo é proporcionar aos graduandos o primeiro contato com as instituições de ensino, por meio da observação e dinâmica de funcionamento de um dos possíveis campos de atuação profissional que é a gestão escolar.

A gestão exerce um papel fundamental no contexto educacional, uma vez que compete ao gestor criar estratégias que favoreçam a participação coletiva de todos os integrantes da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, os quais impactam diretamente o cotidiano da escola. Tal aspecto é de extrema relevância, pois uma instituição de ensino alinhada às realidades e necessidades de seus sujeitos torna-se um espaço mais acolhedor e significativo.

Sendo assim, compreender a escola como um espaço democrático torna-se essencial para o seu funcionamento, uma vez que se trata de um ambiente plural, diretamente influenciado pelos paradigmas presentes na sociedade. Diante disso, as experiências vivenciadas ao longo do estágio em gestão escolar, proporcionaram-me examinar como a equipe gestora tem atuado na efetivação da política de educação inclusiva dentro da escola, junto à sala de recursos multifuncionais (SRM), com alunos dos anos iniciais.

Durante a realização do estágio supervisionado em gestão escolar, por meio das observações realizadas no cotidiano da instituição, da análise bibliográfica, da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos institucionais, foi possível compreender de forma mais ampla como as decisões administrativas e pedagógicas que influenciam diretamente a qualidade do ensino e as condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes, além de uma aproximação mais aprofundada com a realidade da gestão escolar, permitindo analisar práticas desenvolvidas no contexto da escola.

A observação do trabalho desempenhado pela equipe gestora evidenciou uma gestão comprometida com os princípios da equidade, da participação coletiva e do respeito à diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, percebi que

os gestores exercem um papel fundamental na construção de práticas educacionais mais inclusivas, capazes de promover um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças e contribua para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos principais eixos das políticas públicas educacionais no Brasil e em diversos países do mundo. Esse movimento surge a partir da necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou sociais, tenham acesso à educação de qualidade dentro do sistema regular de ensino. A inclusão escolar representa, portanto, uma mudança de paradigma em relação às práticas educacionais tradicionais, que historicamente tendiam a separar ou excluir os estudantes considerados diferentes ou que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta da educação inclusiva busca promover uma escola que reconheça as diferenças como parte constitutiva da realidade social e que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva encontra respaldo em diversos dispositivos legais que garantem o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 (CF) estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Além disso, a legislação educacional brasileira determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo condições adequadas para que os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça a importância da educação especial como modalidade de ensino que deve ser integrada ao sistema educacional, assegurando aos educandos condições apropriadas de aprendizagem.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNI), também representa um importante marco na consolidação desse modelo educacional, pois estabelece diretrizes para a organização do atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Essa política tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no

sistema educacional. De acordo com esse documento, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve atuar de forma complementar ao ensino regular, oferecendo recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade que contribuam para a superação das barreiras que dificultam a participação plena dos alunos no processo educativo.

Durante a realização do estágio em gestão escolar, foi possível observar como essas diretrizes educacionais são incorporadas ao cotidiano da instituição de ensino. As observações realizadas durante o estágio, permitiu compreender que a implementação da educação inclusiva exige não apenas o cumprimento das determinações legais, mas também o desenvolvimento de uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças e no compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel fundamental na articulação das ações pedagógicas e administrativas que possibilitam a efetivação das políticas inclusivas no ambiente escolar.

Uma das experiências mais significativas vivenciadas durante o estágio foi o acompanhamento das atividades realizadas na sala de recursos multifuncionais (SRM), espaço destinado ao desenvolvimento do AEE. Esse ambiente pedagógico é organizado com o objetivo de oferecer suporte educacional aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, contribuindo para a construção de estratégias de ensino que favoreçam sua participação nas atividades escolares.

As observações das práticas desenvolvidas na escola campo de estágio, me permitiu compreender a importância do atendimento especializado como instrumento de apoio à inclusão escolar, uma vez que possibilita a utilização de recursos pedagógicos diferenciados que auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos atendidos.

O funcionamento da sala de recursos multifuncionais envolve a utilização de diversos materiais didáticos adaptados, recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas que visam estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Foi possível perceber que o trabalho desenvolvido nesse espaço não se limita apenas ao atendimento individualizado dos alunos, mas envolve também a construção de um diálogo constante com os professores das turmas regulares. Essa articulação é fundamental para que o atendimento educacional especializado esteja alinhado ao planejamento pedagógico da escola, contribuindo para a construção de práticas educativas mais inclusivas.

A equipe gestora mostrou-se empenhada para garantir que o trabalho desenvolvido na SRM esteja integrado às demais ações pedagógicas da instituição. A gestão escolar demonstrou desempenhar um papel importante na organização das atividades do AEE, no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes atendidos e na promoção de momentos de planejamento coletivo entre os profissionais da escola. Essas ações, evidentemente, contribuem para fortalecer a colaboração entre professores, coordenadores pedagógicos e especialistas, favorecendo a construção de estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os alunos.

A reflexão sobre a educação inclusiva tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos da área educacional. Entre esses autores, destaca-se Mantoan (2003), que defende a necessidade de transformar a escola em um espaço verdadeiramente aberto à diversidade, capaz de acolher todos os estudantes independentemente de suas características individuais. Para a autora, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a inserção de alunos com deficiência nas salas regulares, mas como um processo de transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais da escola. Segundo a autora, a escola regular constitui o espaço mais adequado para promover a interação entre alunos com e sem deficiência, favorecendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os envolvidos no processo educativo.

Essa perspectiva reforça a importância de construir ambientes escolares que valorizem a convivência entre diferentes sujeitos, promovendo o respeito, a solidariedade e a empatia entre os estudantes.

Durante o estágio, foi possível perceber que a presença de alunos com necessidades educacionais específicas nas turmas regulares contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem coletiva, uma vez que estimula a construção de relações baseadas na cooperação e na valorização das diferenças. Nesse sentido, a inclusão escolar não beneficia apenas os alunos que recebem atendimento especializado, mas também os demais estudantes, que passam a conviver com a diversidade e a desenvolver atitudes mais respeitosas e solidárias.

Outro autor que contribui significativamente para a reflexão sobre a educação e a justiça social é Dubet (2004), ao discutir o conceito de escola justa e os desafios enfrentados pelas instituições educacionais na busca por uma educação mais equitativa. Para ele, a ideia de justiça escolar não pode ser reduzida apenas

ao princípio da igualdade de oportunidades, pois é necessário reconhecer as desigualdades sociais e educacionais que influenciam o desempenho dos estudantes. Dubet (2004) defende, ainda, a necessidade de desenvolver políticas educacionais que levem em consideração as diferenças existentes entre os alunos, criando condições que permitam a todos alcançar um nível satisfatório de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a construção de uma escola inclusiva depende da adoção de práticas pedagógicas que reconheçam as necessidades específicas de cada estudante e busque superar as barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem.

Durante o estágio, foi possível observar que a equipe gestora da instituição tem buscado desenvolver ações voltadas para a promoção de uma educação mais equitativa, incentivando a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e apoiando o trabalho dos professores no atendimento às diferentes demandas presentes nas salas de aula.

Além das contribuições de Mantoan e Dubet, outros estudiosos também ressaltam a importância da participação de toda a comunidade escolar no processo de construção da educação inclusiva. Moraes (1997) destaca que a inclusão representa uma proposta inovadora que exige o envolvimento coletivo dos profissionais da educação, das famílias e dos próprios estudantes. Para a autora, a implementação de práticas inclusivas requer mudanças significativas nas concepções pedagógicas e nas formas de organização do trabalho escolar, de modo que a escola possa atender às necessidades de todos os alunos de maneira efetiva.

Durante a vivência do estágio em gestão escolar, ficou evidente que a construção de uma escola inclusiva não ocorre de forma imediata, mas constitui um processo gradual que envolve desafios e aprendizagens constantes. Entre os principais desafios observados, destaca-se a necessidade de ampliar a formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade, bem como a importância de garantir recursos pedagógicos adequados para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, também foi possível perceber que o compromisso da equipe gestora com os princípios da inclusão tem contribuído para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo.

A experiência vivenciada ao longo do estágio me possibilitou compreender que a gestão escolar exerce uma função fundamental na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Cabe aos gestores criar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento de estratégias educativas voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, estimulando a cooperação entre os profissionais da escola e incentivando a construção de uma cultura organizacional baseada no respeito às diferenças. Além disso, a gestão escolar desempenha um papel importante na articulação entre a escola e as famílias dos alunos, fortalecendo o diálogo e a participação da comunidade no processo educativo.

Outro aspecto relevante observado durante o estágio foi a importância do acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE. A equipe gestora demonstrou preocupação em monitorar o progresso desses estudantes, buscando identificar suas principais dificuldades e potencialidades. Esse acompanhamento contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos, favorecendo sua participação nas atividades escolares e ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

A convivência com a realidade da escola também me possibilitou refletir sobre o papel social da educação na promoção da inclusão e da justiça social. A escola representa um espaço privilegiado para a construção de valores democráticos e para o desenvolvimento de práticas que valorizem a diversidade humana. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como uma política educacional, mas como um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, as experiências vivenciadas durante o estágio em gestão escolar contribuíram significativamente para ampliar a compreensão acerca da importância da atuação da equipe gestora na efetivação da política de educação inclusiva dentro da escola. A observação das práticas desenvolvidas na instituição possibilitou perceber que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do esforço coletivo de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, bem como do compromisso da gestão escolar com a promoção de ações que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Sendo assim, o estágio supervisionado em gestão escolar representou uma experiência formativa fundamental para a construção de uma prática profissional comprometida com os princípios da inclusão e da justiça educacional. A vivência no

ambiente escolar viabilizou compreender de maneira mais profunda os desafios e as possibilidades presentes na implementação das políticas de educação inclusiva, reforçando a importância de uma gestão escolar sensível às necessidades dos estudantes e comprometida com a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a experiência de estágio contribuiu não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de uma postura ética e reflexiva diante das questões educacionais contemporâneas, evidenciando que a construção de uma escola inclusiva depende da atuação conjunta de gestores, professores, estudantes e famílias na busca por uma educação mais humana, democrática e transformadora.

3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção relato e analiso o estágio em educação infantil, oportunidade em que conheci a realidade de uma creche pública municipal de Campina Grande-PB, que atendia crianças de 0 a 5 anos, com turmas do berçário ao pré-escolar II. Durante o estágio, observei o seu funcionamento e as práticas pedagógicas das professoras, bem como as relações entre estas e as crianças.

Realizei atividades de observação, planejamento e intervenção pedagógica, colocando em prática as teorias estudadas durante o curso. Inclusive tomei como referência o projeto elaborado durante a disciplina Pesquisa Educacional II, intitulado Brincando com elementos da natureza na educação infantil, sob orientação da professora Dra. Rute Pereira Alves de Araújo.

Assim, pude me inserir nesse contexto, vivenciando o cotidiano da educação infantil e realizar propostas de intervenção relacionadas ao contato das crianças com elementos da natureza. Com essa intervenção, objetivei contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil como também proporcionar às crianças experiências brincantes, sensoriais e motoras. O reconhecimento do espaço físico da creche, bem como a vivência no momento de observação, revelaram-se fundamentais para a minha inserção no ambiente educativo. Esse contato inicial possibilitou maior segurança e familiaridade com os diferentes espaços da instituição, permitindo aproveitá-los, durante a intervenção, de forma significativa.

Em relação à estrutura física da creche campo de estágio, encontrava-se organizada em dois espaços, sendo o primeiro destinado à sede administrativa e às turmas do berçário e maternal e um segundo prédio localizado na mesma rua, destinado às turmas de pré-escolar.

A sede da creche contava com jardim, pomar, guarita, recepção, sala da direção, sala de repouso, biblioteca e cinco salas de referência. Dispunha ainda de pátio coberto e parque infantil, ambos equipados com diversos brinquedos, além de banheiros para adultos e crianças, refeitório, cozinha, berçário e lactário, sala de estimulação com solário, duas lavanderias com respectivas rouparias, duas áreas de serviço, bem como duas despensas e um almoxarifado.

A estrutura física da creche apresentava-se bem conservada, contando com funcionários responsáveis pela manutenção e limpeza diária do espaço. A organização e o funcionamento da sede eram estruturados de forma diferenciada para as turmas de berçário e maternal, garantindo que as refeições fossem

preparadas e servidas em ambientes distintos. Da mesma forma, banheiros, lavanderias e áreas de serviço eram separados para cada grupo. Tal organização favorecia um trabalho mais eficiente e sistematizado, respeitando os diferentes ritmos e horários das rotinas das crianças, além de contribuir para uma melhor distribuição das tarefas, evitando a sobrecarga da equipe de profissionais responsável por esses serviços.

Ao analisar a estrutura física do prédio anexo, espaço em que permaneci durante a maior parte do estágio, e considerando as finalidades pedagógicas a que se destinava, tornou-se evidente que o local estava aquém das condições ideais para o funcionamento adequado de uma pré-escola. O edifício não foi originalmente projetado para atender a essa etapa da educação infantil, o que resultava em limitações significativas, sobretudo no que se refere à dimensão e organização dos espaços.

A disposição interna compreendia um *hall* de entrada, recepção e um corredor central, onde se localizavam dois banheiros. Havia, ainda, uma despensa destinada ao armazenamento de materiais próprios do anexo, um espaço reduzido para o lanche dos professores e uma cozinha com pequena despensa.

O pátio destinado à recreação das crianças era igualmente limitado em tamanho, restringindo as possibilidades de movimento e atividades lúdicas. O espaço dispunha de apenas um escorrego para uso coletivo. Tratava-se de um ambiente fechado, sem ventilação adequada utilizado, também, para as refeições das crianças.

O prédio contava com duas salas de aula, ambas com um pequeno espaço reservado à leitura de livros infantis, denominado ‘cantinho da leitura’. Existia, também, uma área externa que, embora disponível, era pouco utilizada. De modo geral, a estrutura revelava inadequações que impactavam diretamente na organização das práticas pedagógicas e nas experiências oferecidas às crianças.

No que se refere à organização das turmas, o pré-escolar atendia sessenta crianças, distribuídas em quatro turmas, sendo duas pela manhã e duas à tarde. Outro aspecto que impactava diretamente o cotidiano escolar era o fato de que todos os materiais de recreação precisavam ser armazenados dentro das próprias salas, o que reduzia ainda mais o espaço disponível para a circulação e realização das atividades com as crianças.

Observei, ainda, que no prédio anexo da pré-escola havia apenas uma única entrada e saída, inexistindo rotas laterais de escape em caso de emergência, o que comprometia a segurança das crianças. Como não havia espaço para recreação, as crianças, todos os dias, eram conduzidas à sede principal da creche, para brincar.

Esse problema acabava por limitar o convívio das crianças com as demais turmas da creche, restringindo também o acesso a um espaço mais amplo, estruturado e planejado para suas brincadeiras e experiências cotidianas. Assim, sempre que era proposta alguma atividade coletiva envolvendo todas as crianças da instituição, aquelas que estavam no anexo precisavam se deslocar até a sede principal.

Em conformidade com o PPP da creche, a instituição tinha como função principal cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos. Essa função se alinhava à legislação educacional proposta na Constituição Federal do Brasil - CF (Brasil, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Brasil, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009). Esses documentos foram citados no PPP para dar sustentação ao trabalho da instituição, além das legislações estadual e municipal vigentes.

O quadro de funcionários era composto por 65 profissionais e eram atendidas cerca de 207 crianças. Desse total de funcionários: três eram responsáveis pela administração do estabelecimento, sendo uma diretora e duas secretárias; três da equipe técnica sendo uma assistente social, uma orientadora educacional e uma supervisora educacional; 30 eram professoras, sendo 16 efetivas e 14 com vínculo de contrato; 7 educadoras sociais voluntárias; e 22 funcionários de apoio, entre vigias, auxiliares de serviços gerais e cozinheiras.

No que tange às intencionalidades pedagógicas, conforme o PPP, a instituição orientava sua prática a partir de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, compreendendo a educação como um processo formativo voltado à humanização e a promoção das interações sociais. Nessa direção, o PPP dialogava com pensadores como Vygotsky e Piaget, cujas contribuições sustentavam a compreensão da aprendizagem como construção ativa e socialmente mediada, como também, adotava-se a pedagogia de projetos como diretriz metodológica que, conforme Barbosa e Horn (2008), constitui uma proposta de

trabalho pautada na autoria do grupo. Esse modelo permite que as crianças definam caminhos próprios para investigar e solucionar questões, integrando a aquisição de múltiplos saberes de forma orgânica ao longo do percurso escolar.

Assim, o PPP da creche está fundamentado em uma educação contextualizada, que respeita as etapas do desenvolvimento infantil e compreende a aprendizagem como um processo individual e social. De acordo com o PPP, a criança se desenvolve produzindo conhecimento e, ao mesmo tempo, apropriando-se do saber já construído culturalmente, pautando-se que o papel educativo não se limita à repetição de conteúdos, buscando estimular a capacidade de experimentar, observar, descobrir, produzir e criar, valorizando cada etapa do desenvolvimento e reconhecendo o potencial singular de cada criança.

Como a unidade escolar opta por trabalhar a partir da Pedagogia de Projetos, que possibilita uma prática escolar mais democrática e participativa, conectada à realidade cultural das crianças, algumas iniciativas foram identificadas, lembrando que essa metodologia envolve a resolução coletiva de problemas e o uso de elementos culturais do cotidiano, garantindo aprendizagens significativas.

À época do estágio, estavam sendo desenvolvidos cinco projetos de elaboração própria, que foram planejados coletivamente pela equipe pedagógica, alinhados às necessidades e interesses das crianças e da comunidade escolar, quais sejam: (1) Biblioteca Venha ler, o espaço é seu, que Incentivava a formação leitora e a exploração autônoma do acervo literário. Durante a pandemia, foi adaptado para o formato digital, originando o projeto ‘Ciranda literária virtual; (2) Mexe Creche, que envolvia a comunidade do bairro em atividades físicas e danças, promovendo saúde e integração; (3) Comer é muito bom, que estimulava a alimentação saudável e a autonomia das crianças, através do sistema *self-service*.

Essa prática favorecia hábitos alimentares positivos, reduzia desperdícios e transformava o refeitório em espaço de aprendizagem e socialização; (4) Família, amor que permanece, que fortalecia vínculos familiares e aproximava as famílias da instituição por meio de palestras, ateliês e o *Show de Talentos*, valorizando os dons e saberes de cada família; (5) Natal solidário, um projeto que celebrava o Natal em clima de solidariedade, integrando crianças, famílias e funcionários em momentos de confraternização.

Os projetos buscavam articular a escola ao real, ampliando relações, promovendo reflexões e novas ações. Essa prática permite que as crianças

participem ativamente das escolhas e decisões; vivenciem o conflito cognitivo e a solidariedade; aprendam a planejar e projetar suas ações; desenvolvam autonomia e responsabilidade e produzam aprendizagens com sentido e significado.

Consultando o PPP da escola, percebi que inspirados em Leite (1996) e Cabral (2021), a escola organizou o desenvolvimento dos projetos em quatro momentos interligados: (1) problematização, sendo o ponto de partida, em que as crianças expressam ideias, hipóteses e conhecimentos prévios; (2) desenvolvimento, que trata da elaboração de estratégias para responder às questões levantadas, envolvendo comparação de pontos de vista, revisão de hipóteses e contato com novos saberes; (3) síntese, diz respeito a superação das concepções iniciais e construção de conhecimentos mais complexos e (4) celebração, que é o momento de culminância, em que os processos de aprendizagem são socializados com a comunidade escolar, valorizando o percurso vivido.

Com relação à avaliação, o PPP discorre que é concebida como um processo amplo, contínuo e reflexivo, que considera todas as ações pedagógicas, e visa compreender o desenvolvimento integral das crianças em suas diferentes dimensões como saúde, aspectos psicomotores, linguagem, cognição, afetividade e relações sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017, p. 37), a observação e o registro são ferramentas essenciais para acompanhar as trajetórias individuais e coletivas, evidenciando avanços e conquistas sem caráter classificatório. A instituição utiliza relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos como instrumentos de acompanhamento. Dessa forma, a avaliação não busca rotular, mas subsidiar ajustes pedagógicos e fortalecer os laços entre professores, crianças e famílias, garantindo os direitos de aprendizagem e respeitando o ritmo de cada criança.

Conforme mencionado anteriormente, as crianças da turma do pré-escolar eram atendidas no anexo da creche. Dessa forma, praticamente todo o meu período de estágio foi vivenciado neste espaço, considerando que a turma na qual realizei minhas observações e intervenções correspondia ao pré-escolar I.

A turma era composta por 16 crianças, com idades entre quatro e cinco anos. Entre elas, havia crianças com transtorno do espectro autista (TEA), uma criança com síndrome de down e crianças com transtorno do déficit de atenção com

hiperatividade (TDAH), que contava com o acompanhamento de uma profissional de apoio em sala, auxiliando-a nas atividades sempre que necessário, garantindo sua participação nas propostas pedagógicas.

Sobre as relações na sala de referência, iniciaremos falando sobre a rotina, do turno manhã no anexo da creche , turma do pré I. A vivência 1 ocorria das 7 às 7h15 com a recepção das crianças na sala, seguida do acolhimento com brinquedos, exploração dos cantinhos, jogos, materiais não estruturados, musicalização, leitura etc. Das 8h às 8h30, acontecia um momento de relaxamento e apresentação do cardápio da refeição e higienização das mãos para seguirem à primeira refeição do dia.

Dando continuidade, a vivência 2 acontecia das 8h30 às 9h50 e acontecia em lugar planejado, podendo ser: chamada viva, musicalização, calendário, leitura etc. Das 9h50 às 10h20 acontecia a exploração de áreas externas, que são as vivências brincantes, acompanhadas pelas professoras e podendo ser medidas ou de livres. Após esse momento, acontecia a refeição 2, o almoço servido das 10h20 às 10h45. Dando seguimento, das 10h45 às 11h iniciava-se a preparação e retorno para casa. Essa rotina organizada carrega sua importância, pois,

> organizar o cotidiano das crianças na escola infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, principalmente, de suas necessidades. Importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momento do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte (Barbosa; Horn, 2000, p. 67).

Mesmo com uma rotina previamente definida e com o planejamento estruturado, muitas vezes foi necessário fazer adaptações ao longo da manhã. Houveram momentos em que foram necessárias algumas alterações em razão da euforia das crianças na volta de um intervalo, impossibilitando a continuidade da rotina. Diante disso, a professora inseriu um momento de conversa ou até mesmo a utilização de uma música para ajudar as crianças no relaxamento.

Segundo Nóvoa (1992), a prática docente se desenvolve a partir de relações de mediação, orientação e compartilhamento de saberes, nas quais o estagiário aprende não apenas observando, mas também participando e refletindo sobre suas ações.

Sobre a relação entre estagiária e professora da sala de referência, durante o estágio, essa relação se revelou um elemento fundamental para o aprendizado prático. Desde o primeiro dia, a professora regente e a educadora social voluntária, nos receberam com acolhimento e atenção, apresentando a rotina da sala, os horários das atividades, os materiais pedagógicos e a forma de interação com as crianças. Esse primeiro contato criou uma atmosfera de confiança, essencial para que pudéssemos nos inserir na dinâmica do grupo e compreender a prática educativa na realidade da educação infantil.

Ao longo das atividades, percebi que essa relação se construía dia a dia, por meio de orientação e diálogo constante. A professora compartilhava suas estratégias pedagógicas e indicava caminhos para lidar com situações cotidianas, desde conflitos entre crianças até a organização do espaço de aprendizagem. Essa convivência próxima permitiu-me perceber como o acolhimento, o cuidado e a escuta são tão importantes quanto os conteúdos pedagógicos.

A construção desse vínculo profissional reflete-se diretamente na qualidade das experiências pedagógicas oferecidas aos alunos, consolidando a formação do estagiário como agente capaz de atuar de forma crítica, ética e colaborativa.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de formação reflexiva, no qual o estagiário tem oportunidade de experimentar, errar, avaliar e reformular suas práticas, sempre sob orientação de um professor experiente. Nesse contexto, a supervisão não se limita a controlar ações, mas atua como instrumento de desenvolvimento profissional, favorecendo a construção de competências pedagógicas e a internalização de valores éticos e relacionais na prática educativa.

Percebi que a relação entre a professora e os alunos assumia um papel central no processo educativo, mais do que transmitir conteúdos, ela se colocou como mediadora das aprendizagens, organizando o espaço, os tempos e as situações de interação para que as crianças explorassem, experimentassem e construíssem conhecimento. Essa forma de atuação deve se estabelecer a partir do

acolhimento, do diálogo e da escuta atenta, elementos fundamentais para que cada criança se sinta segura e valorizada.

A professora da sala de referência, atuou respeitando as particularidades de cada aluno, incentivando sua autonomia, estimulando a participação nas atividades e fortalecendo a confiança em suas próprias capacidades.

No dia a dia, é essencial que a prática docente seja permeada por gestos de cuidado e afeto, que contribuem para a formação integral das crianças. Além disso, a mediação durante as brincadeiras, a organização de rodas de conversa, o acompanhamento das atividades lúdicas e pedagógicas e o incentivo à convivência coletiva possibilitam a construção de um ambiente democrático e colaborativo. Sendo assim, percebi que a relação professora/aluno, não se resumia a instrução formal, mas configurava-se como uma experiência de convivência, na qual a criança aprendia a interagir, compartilhar, questionar, criar e expressar-se. Essa relação, marcada pelo respeito mútuo e pela afetividade, é o que garante uma educação significativa, capaz de promover tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional das crianças.

Na educação infantil, as relações entre crianças são fundamentais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Na sala de referência em que estagiei, percebi que foram além da simples convivência, elas se constituíram em espaços de aprendizagem, cooperação e construção de vínculos afetivos. Entre as crianças, surgiram momentos de troca, compartilhamento de brinquedos, jogos e atividades coletivas, nas quais elas aprenderam a negociar, esperar a vez, expressar sentimentos e respeitar o outro.

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da capacidade de resolver conflitos de forma pacífica, ou seja, as relações entre pares também são essenciais para a construção da autonomia. Assim, ao brincar juntas, as crianças desenvolvem habilidades de liderança, tomada de decisão, colaboração e organização de tarefas, aprendendo a lidar com diferentes opiniões e a valorizar a diversidade presente no grupo.

A mediação da professora, ou da estagiária, representou papel importante nesse processo. A orientação adequada permitiu que as crianças resolvessem conflitos de forma construtiva, aprendessem a compartilhar espaços e materiais e se sentissem seguras para expressar suas ideias e emoções. Enfim, as boas relações entre crianças na sala observada foram importantes no processo pedagógico, pois

favoreceram o desenvolvimento socioemocional, além de estimular a aprendizagem colaborativa e fortalecer a construção de vínculos afetivos, essenciais para a formação integral dos alunos.

Na sala de referência em tela, o espaço e os brinquedos também desempenharam papel central nas interações das crianças. Trata-se de um ambiente organizado de maneira a favorecer a exploração, a autonomia e a socialização, permitindo que cada criança escolhesse o brinquedo, com quem e como participar das atividades. Os brinquedos não são apenas objetos de diversão, mas instrumentos de aprendizagem e mediação social. Ao construir com blocos, por exemplo, montar jogos de encaixe ou manipular materiais de pintura, as crianças exercitavam a criatividade, a coordenação motora e o raciocínio lógico, enquanto interagiam com colegas, aprendendo a compartilhar, negociar e colaborar.

Além disso, a liberdade para escolher brinquedos e espaços favorece a expressão de interesses individuais e coletivos, enquanto algumas crianças se dedicavam a montar blocos de forma solitária, outras se reuniam em grupos para criar histórias ou brincadeiras aleatórias, promovendo a troca de ideias. Sendo assim, destaco que a relação entre as crianças, o espaço, os brinquedos, o ambiente estruturado, aliado a diversidade de materiais lúdicos, e a mediação da professora possibilitava que as crianças aprendessem a conviver, explorar e interagir de maneira significativa.

Quanto à intervenção, desenvolvi o projeto de pesquisa que tinha como objetivo explorar o brincar com elementos da natureza na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças por meio de experiências lúdicas que explorassem o espaço físico de forma livre, criativa e enriquecedora.

Conforme as DCNEIS, no Artigo 9º, as práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são estruturadas a partir das interações e da brincadeira e essas atividades permitem que as crianças adquiram e construam conhecimento por meio de suas ações e interações com colegas e adultos, promovendo, assim, a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Em relação aos campos de experiências que estão fundamentadas nas orientações das DCNEI, e indicam os saberes e conhecimentos essenciais a serem oferecidos às crianças, levando em conta suas vivências, podemos destacar, em conformidade com a BNCC, que

> com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam- -se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2017, p.42-43).

Corroborando a BNCC, a referida citação ressalta que desde cedo as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio dos sentidos, gestos e movimentos, se expressam e constroem conhecimentos sobre si mesmas, os outros e o ambiente social e cultural. Por meio de linguagens como música, dança e brincadeiras de faz de conta, as crianças desenvolvem uma conexão entre corpo, emoção e linguagem. Além disso, elas aprendem a reconhecer as sensações e funções do corpo, identificando suas potencialidades, limites e o que representa risco para sua integridade física.

Diante do exposto, pude executar o projeto de modo que a primeira intervenção foi organizada em momentos. Assim, no primeiro momento aconteceu a motivação, ou seja, após a recepção dos alunos e a acolhida usual, no retorno à sala de aula. Após o café da manhã, recebi as crianças em roda e cantamos uma canção curta de boas vindas. Em seguida, convidei-as a seguirem até o pátio para ouvirmos uma história ao ar livre, no local onde encontramos flores, folhas, terra, e outros elementos da natureza.

Iniciei esse momento falando que eles iriam conhecer um livro que fala de coisas que podemos ser, às vezes fortes, outras vezes tranquilos, e até muito alegres. Apresentei a capa do livro e perguntei: O que vocês veem aqui? O que acham que vai acontecer nessa história?. Em seguida, fiz a leitura do livro 'Rápido como um Gafanhoto', de Audrey Wood. Dando continuidade pedi para os alunos fazerem uma rodinha de conversa e perguntei de forma leve: Vocês já viram os animais apresentados no livro? Se identificou algum animal? O que vocês acharam da história?.

Após a conversa, realizei a brincadeira de imitação dos animais: 'o corpo fala'. No momento em que o professor diz: 'rápido como um gafanhoto', todos pulam como gafanhotos; 'Lento como um caracol!', todos andam devagar; 'Forte como um boi!', braços mostrando força. Ao término da brincadeira foi feita uma atividade em que as crianças, no jardim da creche, procurassem e colhessem elementos da natureza.

Em seguida, retornamos à sala para realização de atividade que teve como proposta desenhar um animal que gostaria de ser e colar os elementos da natureza, encontrados no pátio. Foi feita a divisão das crianças em 3 grupos para realização da atividade e disponibilizei papel, lápis de pintar, giz de cera e cola. Concluí esse momento com uma avaliação. Após o retorno do intervalo pedi para cada aluno colar a sua produção, na 'árvore' da intervenção (galho seco de uma árvore exposta no hall de entrada) (vide figura 1).

Figura 1: Galho de árvore com produção das crianças



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Em relação à segunda intervenção, trabalhei o conteúdo de experiências brincantes, sensoriais e motoras. No primeiro momento, após a recepção dos alunos e a acolhida usual, no retorno à sala após o café da manhã, recebi as crianças em uma roda para cantar uma canção curta de boas vindas. Em seguida,

iniciei uma roda de conversa com perguntas como ‘Quem sabe o que é uma fazenda? Vocês sabem o que tem em uma fazenda? Quem já visitou uma fazenda? Que animais podemos encontrar lá?’. Continuei a conversa mostrando a capa do livro e perguntando ‘O que vocês acham que vai acontecer nesse dia de sol?’. Dando continuidade, fiz a leitura compartilhada do livro ilustrado ‘Dia de Sol na Fazenda’ da autora Bia Villela. Além da leitura mostrando as ilustrações, fomos imitando os sons dos animais conforme apareciam na obra.

Em seguida, no terceiro momento, fiz o jogo de imitação da fazenda, quando transformamos a sala em uma ‘fazenda imaginária’, depois propus que as crianças imitassem os animais da história: vaca → andar pesado e mugir; galinha → bater as asas e cacarejar; cavalo → relinchar; cachorro → correr e latir. Em seguida, finalizamos com uma roda, todos imitando juntos o som da fazenda.

No quarto momento propus uma atividade artística. Distribuí folhas com o desenho de um sol no centro, e sugeri que as crianças completassem desenhando, e acrescentando os animais da fazenda e os elementos da natureza que colheram no pátio da escola e os que eles observaram na história. Em seguida expomos os desenhos e continuamos a conversa com perguntas como ‘qual animal vocês mais gostaram?’. Também solicitei que relatassem experiências com animais e finalizamos a intervenção, cantando a música ‘O pintinho amarelinho’.

As intervenções realizadas revelam a importância do brincar como eixo central na aprendizagem infantil, conforme está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 4º, ao definir a criança como

> sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

No documento, a criança é caracterizada como sujeito histórico e de direitos, reconhecendo-a como protagonista de seu processo formativo. Nas interações cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, apropriando-se de valores sociais e culturais. Por meio do brincar, da imaginação, da observação e da

experimentação, elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade, não apenas reproduzindo, mas também produzindo cultura.

Figura 2: Leitura e brincadeiras ao ar livre com elementos da natureza



Foto: arquivo pessoal, 2025

Conforme destaca Piorski (2016) que os brinquedos da terra são representações da vida social, refletindo aspectos da cultura e experiências das crianças, feitos de materiais naturais simples, como madeira, ossos e plantas, esses brinquedos imitam elementos do cotidiano, como casamento, nascimento e trabalho. O brincar com esses objetos, permitiu às crianças explorar e compreender o mundo ao seu redor de forma lúdica, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Cunha (1996) destaca que o brincar é fundamental para o bem-estar físico, emocional e intelectual do ser humano, pois, de fato, brincar é uma atividade séria. Além disso, envolve sinceridade, compromisso voluntário e dedicação. “Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades” (Cunha, 1996, p.39). Portanto, a realização de atividades em sala de aula através do brincar, as crianças conseguem se reequilibrar, processar emoções e satisfazer a necessidade de explorar e criar, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como atenção e concentração. Convém lembrar que os jogos/brincadeiras na educação infantil possuem características fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, entre elas estão as regras, a socialização, imaginação, frustração, dentre outras.

Kishimoto (1994), complementa que o uso do jogo fortalece a exploração e a construção do conhecimento, devido à motivação interna, característica da

atividade lúdica. Dessa forma, ao brincar/jogar a criança desenvolve conhecimento por meio das estratégias que cria para realizar o jogo de forma eficaz.

A segunda intervenção, iniciei com a leitura do livro ilustrado: Dia de Sol na Fazenda, de Bia Villela, possibilitando uma experiência que articula-se com a imaginação e a linguagem. A experiência possibilitou que as crianças articulassem imaginação e linguagem de forma muito espontânea. Durante a atividade, elas criaram falas próprias, inventaram pequenas histórias e associaram o que viam e ouviam ao seu cotidiano. Algumas imitaram sons, outras lembraram situações vividas em casa ou na escola. Essa vivência foi favorecida por elementos simples, mas significativos: as imagens coloridas, os sons presentes na narrativa, o espaço de escuta e de troca, além da mediação que incentivava cada fala. Assim, a atividade não se restringiu à apresentação de um conteúdo, mas abriu caminho para que a imaginação das crianças ganhasse forma através da linguagem, permitindo que se expressassem de maneira criativa e participativa.

A narrativa, ao acompanhar o percurso de um dia na fazenda, desde o amanhecer até a chegada da noite, apresentou às crianças a noção de tempo cíclico e de rotina, contribuindo para a compreensão de ritmos naturais e sociais. Algumas crianças, ao ouvirem a história, pontuaram e teciam comentários: ‘quando escurece eu vou dormir e quando o sol nasce eu venho para a escola’, ou lembraram de situações do cotidiano familiar: ‘mamãe diz que é hora do banho a noite; ‘de manhã tomo café antes de vir para a creche’. Uma das crianças relacionou os ritmos naturais ao brincar e a escola quando disse: ‘quando chove não dá para brincar no parquinho’.

O recurso do sol como personagem mediador promovendo diálogos lúdicos com os animais, favorecendo a construção simbólica e a personalização de elementos da natureza, instigou a curiosidade e ampliou as possibilidades de interpretação, permitindo que as crianças atribuíssem sentidos as relações entre seres vivos e o ambiente, como também os elementos visuais que eram vibrantes e as formas geométricas que atuaram como estímulos estéticos que despertou a atenção, a percepção visual e a capacidade de observação.

Sendo assim, observei várias experiências que elas tiram dessa narrativa: a) reconhecimento de pertencimento a uma rotina que organiza a vida delas; b) compreensão inicial de temporalidade, entendendo que há momentos que se repetem e se organizam em ciclos; c) valorização das próprias experiências, ao

perceberem que sua fala sobre o cotidiano também é conhecimento e articulação entre tempo natural e tempo social, percebendo que o sol, a lua, o relógio e os combinados da escola marcam os ritmos da vida.

No plano pedagógico, a apresentação da obra possibilitou discussões sobre convivência, diversidade de experiências e respeito às diferenças, ao mostrar que cada animal reage de forma distinta às provocações do sol. Além disso, ao retratar situações cotidianas (a galinha com seu pintinho, a vaca incomodada com os carrapatos, a porquinha na lama), favoreceu a identificação das crianças com o contexto rural e com os ciclos da vida.

Enfim, com o desfecho, em que o sol se despedia e anunciava a chegada da noite, reforçou a noção de fim de ciclo e renovação, permitindo trabalhar com as crianças a ideia de continuidade e transformação na natureza. Além disso, as crianças demonstraram curiosidade e envolvimento, o que reforça a importância de experiências que promovam o protagonismo infantil através da leitura e do brincar.

Para Horn (2017), a criança é protagonista e participante ativa de seu aprendizado, que ocorre através da interação com o ambiente e com outros indivíduos. Essa interação a coloca no contexto, estimulando-a a se envolver, construir e assumir um papel central de maneira participativa, o que se refletirá em sua vivência compartilhada com o grupo.

Cabe ressaltar que, ao integrar práticas pedagógicas que incentivem o brincar com elementos naturais, propõe-se um ambiente mais inclusivo, diversificado e saudável para o desenvolvimento infantil, alinhado às propostas pedagógicas que defendem a autonomia e a criatividade das crianças como elementos essenciais do seu processo de aprendizagem. Portanto, ao resgatar a prática do brincar com esses elementos, pode-se promover a reflexão sobre as formas de ensinar e aprender na primeira infância, valorizando o espaço da sala de aula como um lugar de descobertas.

Na seção seguinte, descrevo e analiso as experiências vivenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental integra o conjunto de três estágios previstos na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Essa etapa formativa tem como finalidade proporcionar ao graduando o contato direto com a sala de aula dos anos iniciais, permitindo a aproximação com a realidade escolar e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse nível de ensino.

Como afirmam Pimenta e Lima (2011), é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão, sendo o estágio por excelência, um lugar para reflexão sobre a construção e fortalecimento de sua identidade docente.

Nesse contexto, a experiência do estágio nos anos iniciais, me permitiu observar práticas pedagógicas, interagir com professores e estudantes e participar ativamente das atividades desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de um momento significativo no processo de formação docente, pois, conforme destaca Passerini (2007), por meio das atividades de observação, participação e a regência, o licenciando inicia um processo de reflexão sobre suas futuras práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Dessa forma, o estágio se constitui como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual teoria e prática se articulam, contribuindo para a construção da identidade profissional do professor.

Dessa forma, o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais, se configurou como um espaço de aprendizagem e reflexão sobre a prática docente, contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente relevante. É nesse movimento de observar, intervir e analisar que o futuro professor fortalece sua preparação para atuar de maneira crítica, ética e transformadora no contexto educacional.

Diante dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio nos anos iniciais do ensino

fundamental em uma escola pública. As discussões e reflexões aqui apresentadas fundamentam-se em aportes teóricos de autores como Vygotsky (2007), Freire (1996), Soares (2004), Paro (2010), entre outros, que contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas e o processo de formação docente.

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

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

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

O perfil das crianças atendidas pela escola apresentava-se de maneira heterogênea e complexa, diretamente influenciada pelo contexto social. A escola estava localizada em um bairro de periferia, território marcado por diversas fragilidades sociais e estruturais. A comunidade apresentava dificuldades relacionadas às condições de moradia, à infraestrutura básica, ao abastecimento de água e à segurança pública. Inclusive, a gestora escolar mencionou a presença de descarte irregular de resíduos nas proximidades da escola, bem como a ausência de espaços públicos adequados para atividades de lazer da população local.

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

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

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

É importante ressaltar que o espaço escolar deve ser planejado e organizado, levando em consideração, sua localização, tamanho, estrutura física, entre outros. O próprio espaço é educativo, por isso deve ser confortável, aconchegante, espaçoso e pedagógico. Nesse sentido,

> o espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento (Didonet, 2006, p. 27).

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

boa prática do professor, permitindo o desenvolvimento de um excelente trabalho educacional.

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

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

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

Quanto aos programas e projetos desenvolvidos na instituição, a gestora informou que a escola era contemplada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garantia alimentação aos estudantes, assegurando condições básicas de permanência na escola. Saviani (2008) alerta, no entanto, que políticas compensatórias como o PNAE, embora fundamentais, não devem se limitar a suprir

carências materiais, mas precisam articular-se a políticas pedagógicas consistentes que efetivamente promovam a aprendizagem.

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

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

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

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

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

Durante o período do estágio, ficou notório que havia um esforço coletivo para ampliar o processo formativo por meio de projetos diversificados, evidenciando

o compromisso com uma educação emancipadora. Para tanto, a escola contava com uma gestão acolhedora, com funcionários de apoio dedicados e com um corpo docente comprometido, enfim, todos empenhados em garantir práticas inclusivas e humanizadoras.

Durante o período de observação na sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, foi possível conhecer o plano de ensino e a prática pedagógica do professor titular . Observei que os objetivos de ensino e de aprendizagem estavam voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e demais abordagens das disciplinas específicas, considerando os conteúdos previstos para o ano escolar e em conformidade com a BNCC.

Percebi que os conteúdos eram trabalhados de forma contextualizada, a partir de situações do cotidiano dos alunos, apresentando relevância e significado para os alunos. Ele utilizou procedimentos metodológicos diversificados, tornando as aulas mais dinâmicas, com o apoio de recursos como livros didáticos, atividades impressas, quadro e outros materiais pedagógicos.

No que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica, observei que a metodologia adotada pelo professor priorizava o diálogo com os alunos em sala de aula, e após explicar os conteúdos, propunha atividades. O professor fazia uso de diferentes recursos didáticos para favorecer a compreensão dos conteúdos, adequando estratégias às necessidades da turma.

Quanto ao relacionamento estabelecido em sala de aula, percebi uma relação respeitosa e acolhedora entre professor e alunos. O docente demonstrava atenção às dúvidas e dificuldades apresentadas pelas crianças, incentivando a participação e as interações. Observei, também, uma interação positiva entre alguns alunos, marcada pela cooperação e pelo respeito mútuo, o que contribuiu para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Quanto à avaliação da aprendizagem, ocorreu de forma contínua, por meio da observação da participação dos alunos, da realização de atividades individuais e em grupo, e do acompanhamento do desempenho individual e coletivo.

No que se refere ao planejamento da intervenção pedagógica foi elaborado com base na realidade da turma do 3º ano do ensino fundamental e nos objetivos propostos para o período do estágio. As aulas ministradas durante a intervenção envolveram as disciplinas língua portuguesa, matemática, geografia e arte, buscando uma abordagem integrada e contextualizada dos conteúdos. O

planejamento considerou o nível de aprendizagem dos alunos e a necessidade de desenvolver habilidades de acordo com a BNCC.

No que se refere aos componentes do planejamento didático, inicialmente foram delimitados os objetivos a serem alcançados em cada aula, de forma clara e adequada à faixa etária dos alunos, priorizando o desenvolvimento da leitura e da escrita, da Matemática, da consciência ambiental, da expressão artística e da socialização. Em seguida, realizei a seleção e a organização dos conteúdos a serem trabalhados, considerando sua relevância, significação e possibilidade de contextualização com o cotidiano dos alunos.

A metodologia de ensino adotada baseou-se em estratégias diversificadas, como aulas expositivas dialogadas, atividades práticas, uso de jogos educativos, leituras compartilhadas, resolução de problemas, produções artísticas e momentos de recreação orientada. Busquei estimular a participação ativa dos alunos, respeitando seus ritmos e favorecendo a construção do conhecimento.

Quanto aos recursos didáticos, foram utilizados cartazes, fichas de atividades, jogos, tangram, geoplano, textos impressos, materiais não estruturados como garrafas pet, além do uso do quadro e do livro didático. As atividades propostas durante a intervenção foram planejadas contemplando momentos individuais e coletivos, com o objetivo de reforçar os conteúdos abordados e promover a aprendizagem dos alunos.

A intervenção pedagógica foi fundamentada em uma perspectiva pedagógica que compreende a aprendizagem como um processo social, construído nas interações entre sujeitos e mediado pelo professor. O principal objetivo da intervenção foi promover aprendizagens significativas por meio de atividades lúdicas, interativas e contextualizadas, estimulando a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico, da expressão oral e escrita, além da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

Nesse sentido, a intervenção se fundamentou nos pressupostos de Vygotsky (2007), ao destacar que o professor atua como mediador da aprendizagem, promovendo experiências educativas na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança. A mediação intencional do educador, ao considerar os saberes prévios e o contexto cultural do aluno, favorece a construção de conhecimentos socialmente compartilhados, e que o desenvolvimento cognitivo

ocorre por meio das interações sociais, possibilitando que o estudante avance em sua aprendizagem a partir de experiências coletivas e significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil, 2017) reconhece a criança como sujeito histórico ativo, cuja aprendizagem ocorre por meio de interações significativas.

Se para Vygotsky o desenvolvimento ocorre por meio da mediação do outro, Freire (1996) reforça que o conhecimento nasce da interação crítica entre os sujeitos e o mundo. Para Freire (1996, p.29), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos, exige pesquisa, exige criticidade”. Ao incorporar uma dimensão ética e política ao processo de mediação pedagógica, o autor compreende o professor como um sujeito fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atuar de maneira consciente e emancipadora na sociedade.

A partir dessa perspectiva, busquei desenvolver atividades que valorizassem a escuta, a participação e a expressão das ideias das crianças, promovendo momentos de reflexão coletiva e de compartilhamento de experiências. Assim, as atividades foram organizadas de modo a incentivar o diálogo, a cooperação entre os alunos e o uso de diferentes linguagens, sejam elas, linguagem oral, escrita, artística e corporal, servindo como instrumentos de construção do conhecimento.

Iniciei a intervenção com a contação da história ‘Elmer, o elefante xadrez’, de David McKee, utilizada como motivadora para discussões sobre convivência, respeito e diversidade. A partir desse momento, os alunos foram incentivados a expressar suas impressões e sentimentos em atividades que envolveram práticas de leitura, produção e reescrita de textos. Nessa atividade explorei elementos como coesão, pontuação, rimas, versos e estrofes.

Essas atividades favoreceram o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e revisão textual, dialogando com a concepção de linguagem como prática social defendida por Soares (2004), ao destacar a importância de inserir os estudantes em situações reais de uso da linguagem, nas quais a leitura e a escrita assumam funções comunicativas significativas.

Em Matemática, utilizei estratégias lúdicas e materiais manipuláveis, como jogos, tangram, geoplano e outros materiais concretos, com o objetivo de favorecer a compreensão de conceitos relacionados à divisão e às figuras geométricas

planas. Esse tipo de abordagem contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, pois possibilita que os alunos construam o conhecimento a partir da experimentação, da resolução de problemas e da interação com os colegas.

Nas aulas de Geografia, abordei a temática do consumo consciente e do descarte de resíduos, promovendo reflexões sobre os impactos ambientais do lixo e incentivando atitudes de redução, reutilização e reciclagem. Como atividade prática, foi proposto que os alunos produzissem um mural artístico com materiais recicláveis, relacionando o conteúdo ambiental à expressão artística.

A intervenção também contemplou discussões relacionadas à valorização da cultura afro-brasileira, considerando a semana da consciência negra. A leitura da obra ‘Meu crespo é de rainha’ possibilitou reflexões sobre identidade, representatividade e respeito à diversidade, culminando com a produção de textos e a construção de um painel coletivo.

A avaliação da aprendizagem foi definida de maneira contínua e processual, considerando critérios como participação, interesse, compreensão dos conteúdos e o desempenho na realização das atividades propostas. Os instrumentos de avaliação utilizados incluíram a observação direta, a análise das produções dos alunos, as atividades escritas e orais.

Como culminância desse momento, os alunos participaram da Mostra Pedagógica que ocorre anualmente na escola, em que apresentaram as produções incluindo textos e produções artísticas das crianças. Esse momento possibilitou a socialização das aprendizagens e valorizou o protagonismo dos alunos, fortalecendo a autonomia e confiança.

Destaco que, a intervenção pedagógica buscou articular teoria e prática, promovendo experiências educativas que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, ao mesmo tempo em que me possibilitou refletir criticamente sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas ao longo dos estágios I, II e III, foi possível compreender que o estágio curricular supervisionado ultrapassa a condição de mero requisito acadêmico a ser cumprido. Trata-se de um momento formativo profundamente significativo, que contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento profissional e humano do graduando, constituindo-se como um espaço privilegiado de aproximação entre a formação teórica proporcionada pela universidade e a realidade concreta do cotidiano escolar.

Ao vivenciar a realidade educacional contemporânea e confrontá-la com os referenciais teóricos estudados, o aluno é instigado a construir uma reflexão crítica que articula teoria e prática, configurando-se em um processo formativo marcado pela indissociabilidade entre reflexão e ação pedagógica.

O estágio realizado no âmbito da gestão escolar possibilitou uma aproximação concreta com as dinâmicas organizacionais que estruturam o funcionamento de uma escola pública. A experiência permitiu observar e compreender de forma mais aprofundada os processos de gestão que orientam o cotidiano institucional, bem como as relações estabelecidas entre a equipe gestora, o corpo docente, os estudantes e a comunidade escolar.

Nesse contexto, tornou-se possível analisar como se constroem e se articulam essas relações no interior da escola, evidenciando que a gestão educacional se constitui a partir de um conjunto de interações que envolvem diferentes sujeitos e responsabilidades. Pude observar, ainda, que tais articulações não se apresentam de maneira estática, mas se reorganizam continuamente diante dos desafios e das demandas que emergem no cotidiano escolar.

A vivência proporcionada pelo estágio também permitiu compreender que, em períodos marcados por dificuldades e transformações, a gestão escolar precisa ser constantemente reinventada, mobilizando estratégias e práticas que contribuam para responder às necessidades institucionais e assegurar o melhor funcionamento possível da escola. Tal movimento exige sensibilidade, capacidade de diálogo e

compromisso com a construção coletiva de soluções que atendam as demandas da comunidade na qual a instituição está inserida.

Além disso, a experiência possibilitou visualizar e analisar diferentes concepções e modelos de gestão presentes no espaço escolar, refletindo sobre seus impactos no desenvolvimento das práticas pedagógicas e, consequentemente, no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o estágio configurou-se como um importante momento formativo, ao favorecer a compreensão crítica sobre o papel da gestão escolar na organização do trabalho educativo e na promoção de uma educação comprometida com a qualidade e com as necessidades da comunidade escolar.

O estágio supervisionado na educação infantil possibilitou a inserção em uma instituição de ensino dedicada a essa etapa da educação básica, favorecendo a aproximação com o cotidiano escolar e com as dinâmicas que estruturam o trabalho pedagógico nesse contexto. Tal experiência permitiu observar aspectos relacionados à organização institucional, à estrutura física da escola, às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e a rotina que orienta as atividades educativas junto às crianças.

Além do processo de observação, o estágio também oportunizou a realização de intervenções pedagógicas junto às crianças pertencentes a esse ciclo de ensino. Essas intervenções foram planejadas considerando as áreas de interesse e as especificidades do desenvolvimento infantil, buscando promover experiências significativas de aprendizagem e interação no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante dessa vivência foi a possibilidade de assumir a posição de professora em sala de aula, estabelecendo contato direto com as crianças por meio da intervenção pedagógica. Esse momento formativo permitiu reconhecer a criança como sujeito social e produtora de cultura, evidenciando a importância das interações, do diálogo e das trocas de experiências no processo educativo. Dessa forma, o estágio constituiu-se como um espaço fundamental de aprendizagem, reflexão e construção de saberes docentes, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica com a realidade concreta da prática pedagógica.

Por fim, o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental constituiu-se como uma experiência formativa significativa, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e metodológicos

construídos ao longo da graduação e a realidade concreta da prática pedagógica. Essa vivência ampliou as possibilidades de compreensão acerca do exercício da docência, permitindo o desenvolvimento de reflexões mais consistentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem nesse nível de escolarização.

O contato direto com o ambiente escolar e com os estudantes favoreceu a construção de um olhar mais atento e sensível às singularidades de cada criança, evidenciando a complexidade e a responsabilidade que permeiam o trabalho educativo. A convivência com os alunos e a observação de suas formas de interações, aprendizagem e expressão contribuíram para o amadurecimento da compreensão sobre o papel social do professor e sobre o compromisso ético implicado na formação das novas gerações.

Nesse contexto, a experiência do estágio também evidenciou a importância de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem estratégias didáticas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo. Como futura professora, compreendo que a abordagem dos conteúdos escolares pode ser realizada por meio de metodologias lúdicas e recreativas, capazes de estimular o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento de maneira prazerosa e participativa. Dessa forma, o estágio contribuiu para o fortalecimento de uma perspectiva pedagógica que reconhece a aprendizagem como um processo dinâmico, interativo e profundamente humano.

Por fim, compreendo que para ser uma boa educadora preciso pensar em uma prática pedagógica libertadora, dialógica, crítica, reflexiva, contextualizada e significativa que atenda as reais necessidades do educando, que não se restrinja apenas à transmissão de conhecimentos. Deve ser pensada pelo professor como um espaço de luta, de emancipação, de autonomia, de conscientização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html . Acesso em: 11 setembro de 2025;

BRASIL. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8069, de 13/07/90.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018; Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ , acesso em 12/09/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 29/08/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica . **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. P**olítica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em, 28 abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html Acesso em abril de 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

CUNHA, Nylse H. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no Mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (et al). **O Direito de Brincar:** a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996.

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

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil** [recurso eletrônico] / Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHE, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf Acesso em 29 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. C**ompreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas. 5. ed. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997;

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

PARO, Vitor. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_e ducacao_vitor_Paro.pd.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

PIORSKI. Gandhy, Brinquedos do chão: **A Natureza, O Imaginário e o Brincar**. Editora: Peirópolis, Ano: 2016.

Rapimán, D. Q. Pesquisa qualitativa em educação. In M. Tavares & R. J. Richardson (Orgs.). **Metodologias Qualitativas:** teoria e prática. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Nas entrelinhas da notícia:** jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna. 2006. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/tese-de-dorivaldo-alves-salustiano.pdf.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.