



TECENDO FIOS DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO AMAZONAS

*Tiago Pereira Gomes
Carla Cristina Viana da Silva
Lourdes Cristina Guimarães Stone
Susy Geovana da Silva da Cruz
Kathlen Dolzani Maklouf
Richardson Ferreira Barros
Caroline Batista dos Santos*

Organizadores

ARCO
EDITORES ● ● ●



TECENDO FIOS DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO AMAZONAS

*Tiago Pereira Gomes
Carla Cristina Viana da Silva
Lourdes Cristina Guimarães Stone
Susy Geovana da Silva da Cruz
Kathlen Dolzani Maklouf
Richardson Ferreira Barros
Caroline Batista dos Santos
Organizadores*

ARCO
EDITORES ●●●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Tecendo Fios da Formação à Prática de Estágio na Educação Infantil no Interior do Amazonas[livro eletrônico]: / [organização] Tiago Pereira Gomes, Carla Cristina Viana da Silva, Lourdes Cristina Guimarães Stone, Susy Geovana da Silva da Cruz, Kathlen Dolzani Maklouf, Richardson Ferreira Barros, Caroline Batista dos Santos. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia


ISBN 978-65-5417-690-3

1. Educação Infantil 2. Formação de Professores
3. Estágio Supervisionado 4. Práticas Pedagógicas
5. Educação na Região Amazônica I. Gomes, Tiago Pereira.
II. Silva, Carla Cristina Viana da. III. Stone, Lourdes
Cristina Guimarães. IV. Cruz, Susy Geovana da Silva da.
V. Maklouf, Kathlen Dolzani. VI. Barros, Richardson
Ferreira. VII. Santos, Caroline Batista dos.

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

370.71: Formação de professores e preparo para a docência.

 **10.48209/978-65-5417-690-3**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



PREFÁCIO

Escrever o prefácio desta obra é, antes de tudo, um exercício de retorno, não a um ponto de partida fixo, mas a um percurso vivido, tecido no entrelaçar de experiências, encontros e reflexões que constituem o estágio supervisionado na formação docente. Este e-book, *“Tecendo fios da formação à prática de estágio na Educação Infantil no interior do Amazonas”*, nasce de um movimento coletivo que ultrapassa a produção acadêmica em seu sentido estrito. Ele é resultado de um processo formativo que se constrói no cotidiano da universidade e, sobretudo, no chão da escola, onde a docência deixa de ser uma abstração para se tornar experiência concreta, situada e profundamente humana.

Ao acompanhar os percursos formativos aqui apresentados, reconheço não apenas o esforço teórico-metodológico dos autores, mas, principalmente, o compromisso ético com a educação e com a infância. Cada capítulo revela um sujeito em formação que se permite afetar pela realidade que encontra, que observa, questiona, intervém e, nesse processo, reconstrói sua própria compreensão sobre o que significa ser professor.

O estágio supervisionado, nesse contexto, apresenta-se como um espaço de deslocamento. Deslocamento de certezas, de olhares cristalizados, de concepções prontas sobre a escola e sobre a docência. É no encontro com as instituições de Educação Infantil, com suas rotinas, desafios e potências, que o futuro professor se vê convocado a pensar, a sentir e a agir de maneira crítica e sensível.

As experiências desenvolvidas nas instituições públicas de Itacoatiara-AM, evidenciam a complexidade e a riqueza da educação no interior da Amazônia. São contextos que exigem mais do que domínio de conteúdos: exigem escuta, empatia, criatividade e, sobretudo, compromisso com uma educação que reconheça e valorize as especificidades culturais e sociais do território.

Este livro, portanto, não é apenas um registro de práticas, mas um testemunho de processos formativos. Ele materializa a ideia de que o estágio é, simultaneamente, espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento. Ao

articular teoria e prática, os autores demonstram que a docência se constrói na reflexão sobre a ação, na problematização do cotidiano e na busca constante por práticas pedagógicas mais inclusivas, humanizadas e significativas.

Como organizador principal, sinto-me profundamente honrado em compartilhar esta obra. Nela, vejo refletido o compromisso do Curso de Pedagogia do ICET/UFAM com uma formação docente de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a realidade amazônica. Vejo, também, a potência de um trabalho coletivo que dá voz a experiências que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nos grandes centros de produção acadêmica.

Que este prefácio sirva, portanto, como um convite. Um convite à leitura atenta, à reflexão crítica e, sobretudo, ao reconhecimento de que formar-se professor é um processo contínuo, inacabado e profundamente necessário. Que os fios aqui tecidos continuem a se entrelaçar em outras experiências, outros contextos e outras histórias, ampliando os sentidos da docência e fortalecendo o compromisso com a educação pública e com a infância.

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

APRESENTAÇÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia... e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

É sob o signo da travessia que esta obra se anuncia. “*Tecendo fios da formação à prática de estágio na Educação Infantil no interior do Amazonas*” não é apenas uma reunião de textos acadêmicos, mas a expressão de um processo formativo que se constrói no movimento, entre o já sabido e o ainda por compreender, entre a teoria que orienta e a prática que interroga, entre o sujeito que aprende e aquele que, ao ensinar, também se refaz.

Pensar a formação docente, sobretudo no contexto amazônico, é reconhecer que educar não se reduz a um conjunto de técnicas ou prescrições. Trata-se, antes, de um exercício ético, estético e político, atravessado por territórios, culturas, histórias e modos de vida que desafiam leituras homogêneas da educação. A Amazônia, nesse sentido, não é apenas cenário, mas condição de pensamento: um espaço que convoca o professor em formação a deslocar-se, a rever certezas e a construir saberes em diálogo com a realidade concreta.

É nesse horizonte que o estágio supervisionado se revela como experiência fundante. Mais do que etapa curricular, ele se constitui como um tempo de suspensão de um entrelugar onde o futuro professor deixa de ser apenas observador e passa a implicar-se com o mundo que o forma. No chão da escola, especialmente na Educação Infantil, esse processo ganha densidade: é no encontro com a infância, com seus tempos próprios, suas linguagens e sensibilidades, que a docência se humaniza e se complexifica.

Os textos que compõem esta obra evidenciam esse percurso. Ao abordarem práticas institucionais, processos de inclusão, planejamento pedagógico, regência e projetos de intervenção, os autores não apenas descrevem experiências, mas produzem reflexões que tensionam o fazer docente. O estágio aparece, assim, como campo de investigação e de produção de sentidos, no qual

teoria e prática deixam de ser polos opostos para constituírem uma unidade dinâmica e dialógica. Situadas, em instituições públicas de Educação Infantil do município de Itacoatiara-AM, as experiências aqui relatadas revelam à docência em sua concretude amazônica: marcada por desafios estruturais, mas também por uma riqueza cultural que ressignifica continuamente o ato de educar. Nesse contexto, formar professores implica reconhecer a educação como prática social situada, comprometida com a diversidade, com a equidade e com o desenvolvimento integral das crianças.

Ao dar visibilidade a essas experiências, esta coletânea inscreve-se no esforço de ampliar o debate acadêmico sobre a formação docente em contextos não hegemônicos, valorizando saberes que emergem do cotidiano escolar e que, muitas vezes, permanecem à margem das grandes narrativas educacionais. Há, aqui, um movimento de afirmação: afirmar a Amazônia como lugar de produção de conhecimento, afirmar o estágio como espaço legítimo de pesquisa, afirmar à docência como prática reflexiva e transformadora.

Como organizadores, reconhecemos nesta obra não apenas um produto acadêmico, mas um processo coletivo de construção de sentidos. Cada capítulo carrega marcas de encontros, de deslocamentos e de reinvenções — marcas de sujeitos que, ao atravessarem o estágio, também atravessam a si mesmos. Que esta leitura não se encerre nas páginas que a compõem. Que ela provoque inquietações, suscite novos olhares e convide à continuidade da travessia. Porque, no fundo, formar-se professor é isso: habitar o inacabamento, aceitar o movimento e, sobretudo, seguir tecendo — com outros — os fios da educação.

Os Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....11

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA EM FOCO

David Bastos Cruz

Tiago Pereira Gomes

Doi:10.48209/978-65-5417-690-0

CAPÍTULO 2.....42

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA OBSERVAÇÃO E AÇÃO EDUCATIVA COMO PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ivan Kevin

Tiago Pereira Gomes

Doi:10.48209/978-65-5417-690-1

CAPÍTULO 3.....61

PRÁTICAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Acza Gabrielle Pinto Ribeiro

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-2

CAPÍTULO 4.....87

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA PRÁTICA EM UMA CRECHE NO INTERIOR DO AMAZONAS

Raiane Serrão Paes

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-4

CAPÍTULO 5.....120

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Andreia do Nascimento Martins

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-5

CAPÍTULO 6.....154

**PERCURSOS FORMATIVOS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR EM FOCO**

Dênis Ferreira Batista

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-6

SOBRE OS ORGANIZADORES.....185

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....189

CAPÍTULO 1

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA EM FOCO

David Bastos Cruz
Tiago Pereira Gomes
Doi:10.48209/978-65-5417-690-0

NOTAS INICIAIS

O estágio supervisionado é ao mesmo tempo componente curricular obrigatório e oportunidade de migrar a perspectiva discente para a docente. Tardif (2000), coloca que um dos saberes do professor são os chamados “experenciais”, saberes estes construídos a partir de sua prática cotidiana, resultantes das experiências vividas na escola e das relações, resultando em mudanças de hábitos, habilidades, saber-fazer e saber-ser. Neste trabalho, apresenta-se esta construção numa creche, especificamente numa turma voltada a Crianças Bem Pequenas II (3 a 4 anos) no município de Itacoatiara - AM. Todos os trâmites burocráticos para autorização foram realizados mediante termo de compromisso e cronograma a ser cumprido, como estabelece a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/08) sobre a formalização do mesmo. O contato com o campo de atuação na forma como propõe Pimenta e Lima (2008) é a de pesquisador e crítico do ambiente observado e da própria prática da realidade vivida.

Nesse sentido, o curso de pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade federal do Amazonas, propõe em seu currículo esse contato sistematizado no oitavo período, visto que o graduando encontra-se munido do conhecimento e desenvolvimento teórico necessário para planejar adequadamente sua regência e projeto de intervenção no decorrer do estágio. Desta forma, este componente curricular objetiva um aprofun-

damento nos desafios e discussões sobre a análise do campo e sua articulação com a bagagem teórica e subjetividade do professor em formação.

Este estudo, nessa direção, se classifica como qualitativo, descritivo exploratório como caracteriza Minayo (2011, p. 22-23) – “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...] Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente”, sendo mais adequada à observação das relações numa instituição com função social. É também norteado por uma série de questões elaboradas e sistematizadas em um roteiro e na entrevista semiestruturada a partir da leitura da obra “Estágio e Docência” de Pimenta e Lima (2008) e as várias discussões decorridas dessa reflexão. A leitura da obra também foi promissora para expandir o referencial teórico sobre os diversos aspectos do estágio: a concepção de estágio, a identidade profissional docente, o contexto atual da realidade da formação docente, bem como a legislação vigente, entre outros.

O aprofundamento na parte pedagógica também ancorou-se na Base Nacional Comum Curricular (2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), considerando as peculiaridades que a Educação Infantil demanda, mais especificamente em uma creche, estágio em que as crianças estão e que têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências a partir dos direitos de aprendizagens estimuladas pela escola. Também lançamos mão da escuta ativa e da iniciativa em auxiliar os membros da equipe escolar mais experientes a fim de coletarmos as práticas não escritas da escola que são instrumento ímpar para o docente que ainda está sendo iniciado. Para tal, estabeleceu-se critérios com vistas a realizar a crítica necessária à transformação da realidade encontrada.

O trabalho discorre, em seis tópicos coesos com reflexões que dialogam com as experiências vivenciadas no desenvolvimento das atividades teórico-práticas de estágio, iniciando com as bases legais, na qual o estágio toma delas uma característica a se levar em conta para o desenvolvimento do tópico seguinte: a descrição da escola campo de estágio, a partir do cronograma de observação em que apresenta a descrição da parte física, refletindo sobre as

dinâmicas pedagógicas. Os três próximos tópicos centram-se na ação do professor iniciante no planejamento, na regência e no projeto de intervenção, para então uma breve conclusão das impressões sobre o todo institucional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E BASE LEGAL

As discussões sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil têm sido alvo de debates e reflexões acerca do processo de formação de professores para atuarem na educação básica. Assim, a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil é principalmente delimitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), sendo complementada pelos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Há, na legislação brasileira, uma complexa hierarquia entre esferas de determinação sobre o cuidado com a criança, começando pela Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso IV, que garante o direito à educação a crianças em creche e pré-escola até 5 anos de idade (Brasil, 1988).

Em ordem cronológica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) propõe a criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação, ao cuidado e à proteção. Após a Constituição Federal de 1988 e juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o ECA exerce função jurídica, sendo acionado sempre que se trata do direito de acesso, da proteção integral, da inclusão e das obrigações do poder público em políticas integradas para as crianças.

No que se refere aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs, 1998), pode-se dizer que esses documentos, na prática cotidiana, fundamentam o currículo em eixos como formação pessoal e social, movimento, artes, linguagem e música. A BNCC (2017) lança novas luzes sobre o currículo estabelecido pelos RCNEIs (1998) por meio dos Campos de Experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo a Lei nº 11.788/2008, o estágio é concebido como ato educativo supervisionado, realizado no ambiente de trabalho e voltado à apreensão de competências próprias da atividade profissional. Especificamente na Educação Infantil, as diretrizes são estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que dispõe sobre o âmbito pedagógico, finalidades e princípios dessa etapa, adaptados às demandas da faixa etária, incluindo, por exemplo, orientações para o espaço físico, métodos e objetivos no processo de ensino-aprendizagem — como cuidar e educar, brincar e promover o desenvolvimento integral. Esse documento orienta, ainda, como o estagiário deve se posicionar ao observar e intervir no processo educativo.

Para a articulação entre teoria e prática na formação de professores, o estágio se fundamenta no Parecer CNE/CP nº 28/2001, que estabelece 400 horas de estágio supervisionado, contemplando a prática descrita neste trabalho. No curso de Pedagogia do ICET-UFAM, o estágio é dividido em três momentos: Estágio Supervisionado I, com 150 horas, sendo 30 horas iniciais destinadas à organização da base teórica e 120 horas de prática de campo, conforme recomenda o Convênio nº 141/2022 da UFAM (UFAM, 2022); Estágio Supervisionado II, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (150 horas/aula); e Estágio Supervisionado III, no âmbito da Gestão Escolar na Educação Básica.

O componente curricular configura-se como estágio obrigatório, sem criação de vínculo empregatício, exigindo, contudo, matrícula, termo de compromisso, compatibilidade de atividades e cumprimento das exigências tanto da instituição de ensino quanto da parte concedente, conforme previsto no Termo de Compromisso de Estágio (TCE), além de supervisão e elaboração de relatório final, como apresentado neste capítulo. Costa (2025, p. 140) recorda que “para dar início ao estágio, alguns documentos essenciais foram preparados, entre eles destacam-se o termo de estágio obrigatório e o ofício de encaminhamento, que garantem nosso acesso às escolas selecionadas”. Essas formalidades constituem a ponte entre as instituições de ensino superior e o sistema educacional municipal, assegurando a boa-fé e a lisura do processo.

O contato estabelecido entre o supervisor e a coordenação da Educação Infantil, posteriormente, se torna o canal de comunicação dos estagiários com

o sistema de ensino. Essa articulação institucional visa beneficiar ambas as partes, marcando a inserção dos professores em formação em uma etapa de transição e possuindo, ainda, um caráter formativo, uma vez que se espera dos futuros docentes o domínio de aspectos básicos da burocracia que permeia a profissão.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001, p. 178) propõe um roteiro com oito aspectos importantes para a observação do campo de estágio, com o objetivo de orientar seu diagnóstico. Esses aspectos são: caracterização socioeconômica, estrutura física e material, pessoal integrante da comunidade escolar, estrutura, organização e funcionamento, planejamento escolar, organização geral da escola, direção escolar e avaliação.

Para elaborar um roteiro que descreva a realidade do campo para além do imediato, utilizamos algumas questões norteadoras a partir do capítulo 1 da parte sobre formação de docentes em Pimenta e Lima (2008). O roteiro buscou verificar como acontecem de fato as ações didáticas e pedagógicas para garantir os direitos de aprendizagens às crianças. Iniciamos pela observação de elementos menos evidentes e não diretamente ligados com a sala de aula, como o perfil dos transeuntes, do bairro ou a fachada e o portão de entrada. O objetivo era de olhar para a questão social que permeia o ambiente, bem como seu aspecto histórico - elementos essenciais para um atitude transformadora. Nas linhas a seguir, trazemos essas ca-racterizações apontadas pelo autor.

CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE VITÓRIA RÉGIA: DESCRIÇÕES E CONCEPÇÕES

A escola campo de estágio foi o Centro Social Urbano Vitória-Régia, composto por 48 funcionários, localizado no bairro Santo Antônio do município de Itacoatiara-AM. Foi fundado em 1980 pelo Governador José Lindoso na gestão municipal de Chibly Abrahim, nome dado por conta da grande quantidade de Vitórias Régias na entrada da cidade. Uma das secretárias explicou que apenas há pouco tempo este centro social tornou-se uma creche. Segundo seu projeto político pedagógico, o bairro é predominantemente comercial sendo os filhos de comerciantes e profissionais liberais o público mais

atendido, caracterizando a comunidade na instituição como majoritariamente de classe média baixa.

Neste ano de 2025, 263 crianças estão matriculadas nos turnos matutino e vespertino e atende a faixa etária de 2 anos e seis meses até 3 anos e onze meses. No que se refere à participação da comunidade, observou-se na secretaria da escola, a ata da averiguação anual da APMC, cujos membros, segundo a equipe administrativa, demonstram assiduidade, embora não tenham sido identificados nominalmente. A associação tem atuado principalmente em ações pontuais, como a aquisição de utensílios de consumo e a instalação de bebedouros externos, mas dispõe de recursos limitados devido ao baixo número de matrículas, sendo parte da verba compartilhada com a creche anexa Nossa Senhora da Conceição, do CSU Vitória Régia.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a APMC colabora na elaboração do Plano Anual, embora a gestão relate que o documento é encaminhado pela instância superior. Vale enfatizar a relação entre a equipe e as famílias como muito eficazes. Pela faixa etária das crianças, é natural que as famílias se preocupem mais e busquem estar mais presentes no que concerne a crianças tão pequenas e a creche sabe utilizar esse interesse a seu favor em projetos que beneficiem seus alunos.

É de suma importância a presença dos pais nesse estágio da vida, não somente na escola, mas na estimulação cognitiva e social. Um tema que frequentemente é pautado nas reuniões de pais e mestres é o uso de telas tecnológicas e o quanto isto pode entorpecer a capacidade das crianças de se relacionar e cooperar com adultos e seus pares. As professoras possuem apenas 4h diárias para trabalhar hábitos com os pequenos, já a família possui o restante do dia. Sobre essa questão, Sousa e Filho (2008, p. 16) afirmam que

as experiências e sentimentos brotados no decorrer do relacionamento cotidiano familiar são de grande influência no comportamento da criança, podendo orientá-la quando se tornar aluno e assim funcionar como base futura para a interação com companheiros escolares.

Essas experiências na relação escola e família colaboram para o cuidar e educar de forma indissociável. A direção da escola, caracteriza sua ges-

tão como democrática, destacando a escuta nas reuniões, a transparência nas prestações de contas e a comunicação contínua com equipe e famílias. São elencadas como principais ferramentas para uma Instituição Escolar que se proponha a Gestão Democrática a presença do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e a forma como trabalha e se concebe o gestor.

Sobre as duas primeiras ferramentas, de fato a creche possui um PPP atualizado e um Conselho Escolar eleito pronto a tomar posse no ano seguinte, sendo apenas uma questão de trâmites burocráticos. Quanto ao papel do gestor, Manso (2024) define que o desempenho da equipe e a qualidade do ensino-aprendizagem dependem de um ambiente saudável, e o gestor, como líder, deve incentivar o trabalho coletivo e compartilhado, bem como compartilhar a gestão conforme as capacidade de cada componente de um processo pedagógico.

O Conselho Escolar eleito conta com 12 representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, que se reúne semestralmente em encontros abertos ao público, nos quais as famílias são convidadas a opinar sobre o uso dos espaços e a colaborar na organização de eventos institucionais. Nessa direção, é importante mencionar que a Lei nº 14.644/2023 altera o que é proposto na LDB (Lei nº9394/96) para dar lugar ao Conselho Escolar como instituição deliberativa, abarcando a comunidade no entorno da escola. Isso se faz para ampliar o que já previa o artigo 14 da mesma quando prevê a gestão democrática, que foi muito enfatizada durante os diálogos com a equipe e durante os planejamentos acompanhados.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche foi verificada a epistemologia centrada no cuidar como ato educativo, visando articular o desenvolvimento infantil, a saúde e a afetividade. Nesse sentido, o documento define “cuidar” como uma prática de atenção e principalmente prevenção, voltado à promoção da vida saudável, incluindo hábitos de higiene, alimentação e segurança, considerando também o incentivo à imaginação e ao pensamento.

As concepções pedagógicas são inspiradas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), priorizando o vínculo afetivo, o brincar e o desenvolvimento das relações interpessoais. Deste modo, as atividades coti-

dianas observadas foram majoritariamente lúdicas, focadas em inserir a criança em um novo ambiente, a escola. O uso de materiais impressos é limitado pela gestão a três dias da semana, dando lugar a atividades que explorem sua criatividade e livre expressão, como pintura e brincadeiras de construção, para que favoreçam a avaliação qualitativa, ou seja, averiguar o nível de desenvolvimento da criança. O currículo é, portanto, vivencial e experiencial, organizado em torno de eixos de interação, ludicidade e socialização.

No que se refere ao planejamento e às avaliações, observa-se que o Plano Anual e o Plano de Ação norteiam as práticas pedagógicas e administrativas, sendo estes derivados do PPP. As avaliações são de caráter diagnóstico e formativo, registradas nas Fichas de Diagnóstico e discutidas em reuniões quinzenais de planejamento. O calendário escolar é elaborado majoritariamente pela própria instituição, embora integre ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como o projeto Jacamim (busca ativa de alunos) e o Circuito Pedagógico, realizado em parceria com a prefeitura.

O projeto “Resgatando Valores”, desenvolvido pela gestão, promove a vivência de princípios éticos e sociais por meio de apresentações artísticas infantis durante um momento cívico mensal, enquanto a iniciativa “Pais que Leem aos Filhos” busca fortalecer o vínculo família-escola, sendo planejada para ocorrer também mensalmente. Essas iniciativas demonstram um esforço para alinhar os objetivos formativos à práxis pedagógica na sala de aula, embora algumas delas ainda se encontrem em consolidação.

A BNCC (2017) enfatiza que as experiências integradas devem oportunizar investigação, exploração e produção de sentidos sobre o mundo por meio de ações, interações e brincadeiras, articulando o protagonismo da criança com participação de professores e família. Isso se manifesta principalmente da abordagem de pedagogia de projetos dos referidos projetos. Katz e Chard (1997) defendem que a inserção de projetos na educação infantil amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar múltiplas áreas do conhecimento como literatura, matemática, ciências, história e artes.

Nessa perspectiva, cabe ao professor observar atentamente as manifestações infantis e organizar situações que potencializem tais expressões, o que res-

significa sua própria prática e o prepara para os desafios da docência, conforme concluem Santos e Carvalho (2022). Para os autores, o trabalho com projetos também produz impactos profundos no desenvolvimento infantil, transformando não apenas comportamentos, mas a própria estrutura cognitiva, influenciando o modo de pensar, agir e compreender o mundo.

A instituição participa de projetos e programas de fomento à educação em parceria com órgãos públicos e comunitários. Tem convênios com a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro, o Conselho Tutelar, a equipe de infraestrutura municipal e a Secretaria de Meio Ambiente, que realizam ações preventivas como a fumigação semestral. Entre os programas federais e municipais destacam-se o Programa Nacional do Livro Didático, responsável pelo fornecimento de materiais didáticos, e o Educação Conectada, que garante o acesso à internet.

No âmbito interno, a creche implementou o projeto “Lendo com Meu Filho”, idealizado pela gestora, com o objetivo de promover o hábito da leitura compartilhada em casa. Foi-nos dito que uma formação continuada chamada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” inspirou a supervisora na orientação ao corpo docente para a criação dos Cantinhos da Leitura, no entanto ainda não aplicada em todas as turmas, porém com livros acessíveis para o uso das crianças e empréstimo às famílias. O abastecimento de materiais pedagógicos ocorre tanto por meio de repasse institucional quanto por contribuição das famílias, que fornecem itens de uso coletivo e individual, reforçando a corresponsabilidade entre escola e comunidade. Vale citar algumas inconsistências verificadas logo nas primeiras etapas de observação.

Durante a observação da instituição de Educação Infantil, verificou-se a ausência de kits de primeiros socorros e de profissionais capacitados para atendimento emergencial, sendo o agente de portaria o único servidor com formação básica nessa área. Observou-se, ainda, a inexistência de ações de formação continuada voltadas à segurança e primeiros socorros. Segundo Brolezi (2018), embora alguns cursos de licenciatura incluam conteúdos sobre procedimentos básicos de primeiros socorros, muitos professores ainda chegam à prática sem preparo adequado, o que também é destacado por Silva *et al.* (2017), ao alertarem que esse desconhecimento compromete a segurança das crianças em situa-

ções emergenciais. Possuelo et al. (2022, *apud* BROLEZI, 2018; SILVA et al., 2017) ressaltam que tais lacunas justificam a criação da Lei nº 13.722/2018, a chamada Lei Lucas, que tornou obrigatória a capacitação anual de professores e funcionários da Educação Básica em noções de primeiros socorros.

No espaço físico, constatou-se que apenas uma das salas possuía janelas de vidro e iluminação natural, enquanto as demais dependiam exclusivamente de luz artificial. Quanto à funcionalidade, não havia distinção entre os espaços destinados à secretaria, à gestão, à coordenação pedagógica e às reuniões com familiares, em razão da falta de área adequada. O ênfase no espaço deve ser levado em consideração, como apontam Barbosa e Horn (2008, p. 49):

Segundo Horn (2004), o espaço é então entendido em uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. Nessa perspectiva, estrutura oportuna para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si. A partir dessa compreensão, o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas.

Isso significa que pequenas mudanças em sua organização (como iluminação, circulação, disposição de materiais ou criação de ambientes específicos) podem ampliar ou restringir as interações entre crianças, professores e famílias, afetando diretamente a cooperação e a qualidade das aprendizagens. Assim, o espaço, por nunca ser neutro, torna-se um mediador ativo do processo educativo, podendo potencializar experiências ricas ou, ao contrário, constituir-se como obstáculo às práticas pedagógicas e às relações que sustentam o desenvolvimento integral das crianças.

A cozinha, localizada após a copa, carecia de higiene no dia da observação, não havendo detergente para a lavagem de utensílios, e o cardápio mensal raramente era seguido, conforme nos foi explicado, em virtude da falta ou substituição de ingredientes. Também havia baixa oferta de frutas. A situação observada na cozinha evidencia um descumprimento das orientações básicas relacionadas à alimentação escolar, cujo papel pedagógico é amplamente destacado na literatura. Como discutem Da Costa *et al.* (2022), o PNAE (2009)

estabelece não apenas a oferta regular de refeições, mas também a inserção da educação alimentar e nutricional no currículo, conforme determina a Lei nº 11.947/2009.

A baixa oferta de frutas, a irregularidade do cardápio e as condições inadequadas de higiene contrastam com tais diretrizes e prejudicam o direito das crianças a práticas alimentares saudáveis desde a primeira infância. Além disso, os autores ressaltam, com base em Zorzetto (2011 apud DA COSTA *et al.*, 2022), que hábitos alimentares formados nessa etapa têm impacto ao longo da vida, podendo influenciar até quadros de obesidade futura, o que reforça a gravidade das falhas observadas e a necessidade de adequações imediatas no ambiente escolar.

No que se refere à segurança, não foram identificadas câmeras de vigilância, os muros mostravam-se baixos, e a creche dispunha de apenas uma entrada e saída, sem rotas alternativas de emergência. A localização dos extintores de incêndio não foi confirmada, e o vigia esteve ausente no dia da visita. Apesar das fragilidades observadas, foi informado que há planos concretos de expansão física da creche (e de seus recursos) para o ano seguinte, conforme projeto em andamento pela gestão municipal. Estas limitações foram vistas com certa condescendência, não parecendo algo de todo grave, reconhecendo-se também que a creche não está estagnada, mas precisa de tempo para que cumpra seu objetivo de ser um espaço de excelência.

No entanto, alguns apontamentos devem ser considerados: a ausência de kit de primeiros socorros e do extintor de incêndio viola o artigo 70 e 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como o artigo 8º das DCNEIs no que diz respeito a segurança e primeiros socorros; também a higiene é comprometida (mesmo que apenas pontualmente) pela falta de sabão e detergente, descumprindo normas da ANVISA (RDC nº 216/2004). Novamente o artigo 8º das DCNEIs pode compreender a despadroneização das salas de aula e os limites não claros entre áreas da gestão com ausência de planejamento espacial, o que sabemos ser uma limitação da qual a creche luta para superar.

A observação realizada permitiu compreender, de maneira concreta,

como a qualidade do ambiente físico, a organização pedagógica, a segurança institucional e a oferta alimentar se articulam diretamente com o bem-estar e a aprendizagem das crianças, sobretudo, com as responsabilidades éticas e legais da escola. Essa experiência reforçou que a prática docente não se limita ao planejamento de atividades, mas envolve conhecer a legislação, compreender as condições reais do território educativo para transformar o espaço em que se está inserido.

A OBSERVAÇÃO-PARTICIPANTE NAS AULAS: O PERFIL DO PROFESSOR

Observar a prática docente como futuro professor é perceber como é o desenvolvimento das ações didáticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil, é conviver, aprender e refletir sobre o saber-fazer nesta etapa numa relação da teoria e da prática vivenciada no contexto da universidade, como bem aponta Costa (2025, p. 139), ao dizer que “a compreensão aprofundada desse ambiente é indispensável para a formação de profissionais na área, particularmente no contexto dos estágios”. Essa preparação é imperativa para que o futuro professor, ao se integrar como membro afiliado ao campo de estágio, possa apreender efetivamente a realidade cotidiana, por meio dos ricos diálogos e das diversas experiências que emergem das observações.

Segundo a autora, isto se dá, não pela convivência passiva, mas na postura investigativa, numa nova proposta de estágio, como a vivida em sua experiência. Tal postura se concretiza quando “investiga os fenômenos que acontecem na escola, por meio [...] do levantamento de problemas e desafios enfrentados por alunos, professores e pela busca por soluções baseadas em evidências” (Costa, 2025, p. 140). Nesse sentido, a observação da parte pedagógica em sala de aula se deu entre Setembro e Outubro de 2025. Seguindo as instruções procedimentais do supervisor e amparado na literatura, o trabalho foi aplicado primeiramente em conquistar o posto de membro afiliado enquanto se realizava as observações. O termo “afiliação” foi utilizado por Alain Coulon (1995) referindo-se às etapas do processo de assimilação das competências e da rotina institucional, ao mesmo tempo o ingressante é assimilado pela instituição, não

precisando mais racionalizar cada ato, mas agindo de forma “natural”. Para tal, é primordial que o professor encontre sua identidade enquanto profissional no contato com o campo e com colegas de profissão, objetivando fazer dos seus interesses o interesse comum no processo pedagógico. Assim, buscou-se conversar com toda a equipe gestora, os auxiliares de serviços gerais, porteiros, vigias, merendeiras e auxiliares de vida para crianças especiais a fim de perceber o *ethos* local.

Mesmo ainda não estando em regência, buscou-se oferecer auxílio para produção necessária na escola na Semana Literária. Nessa prática específica, tivemos a possibilidade de coletar flores para decoração da creche no Horto Municipal junto com a pedagoga, além de produzir crachás na secretaria, onde conheceu-se as demais profissionais que lá se encontravam.

Todos os estagiários se empenharam no dia seguinte para a montagem do ambiente, além de prestigiarem os projetos ensaiados pelas crianças na mostra. O mesmo se deu na observação pedagógica, sob a regência das professoras, onde participamos da aplicação das atividades visto que a participação no processo é essencial para uma verdadeira compreensão e resposta da ficha de pontos e critérios a serem preenchidos para coleta de dados necessários à análise da situação e posterior intervenção.

Em síntese, a observação-participante possibilitou a imersão no cotidiano escolar, permitindo compreender não apenas as dinâmicas pedagógicas, mas também as relações, rotinas e responsabilidades que estruturam o trabalho docente na Educação Infantil. Ao participar ativamente das atividades, colaborar com eventos escolares e interagir com toda a equipe, foi possível reafirmar que o estágio é espaço privilegiado de formação crítica e de aproximação concreta com a realidade da profissão.

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O SABER-FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise da prática docente na Educação Infantil constitui uma etapa essencial para compreender como o saber-fazer pedagógico se materializa nas interações cotidianas entre professor, criança e ambiente educativo. Após a observação do campo de atuação desses professores, o olhar

do estagiário se voltou à prática do próprio professor: suas ações e intenções, sejam elas provenientes da experiência pessoal ou das práticas institucionais. Para isto, o cronograma do estágio contou com 20h das quais a equipe de estagiários se organizou para ter contato com todas as duplas de professores disponíveis no turno. Isso se deu na forma de um rodízio em que estes iriam passar quatro aulas em uma turma diferente e no quinto dia, se repetiria a aula na turma escolhida para a regência.

No roteiro preparado com o supervisor para observação de dinâmicas pedagógicas, foram observados aspectos como a qualidade da comunicação com as crianças, o modo como o professor organiza e conduz a rotina, sua postura afetiva e responsiva, e a mediação para favorecer aprendizagens significativas. Já o termo “Saber-Fazer”, refere-se à prática de do docente que é repleta de sutilezas que emergem de sua ação pedagógica na Educação Infantil Tardif (2000, p. 10) conceitua

damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Nessa direção, ao se trabalhar com crianças pequenas, torna-se indispensável compreender o desenvolvimento infantil, bem como conhecer as especificidades do trabalho docente nesse nível de ensino, de modo a planejar e elaborar propostas significativas que atendam às necessidades próprias de cada faixa etária. No caso da creche, o rodízio teve a intenção de estabelecer um parâmetro comum entre as diversas práticas, sempre em diálogo com os demais estagiários e o supervisor.

Pimenta e Lima (2008, p. 187-88) ressaltam que o ideal é que se possua tempo necessário para a análise da situação dada e o planejamento de sua transformação, o que o estágio cumpre bem em suas 120h. Nesse ínterim, a primeira reflexão surgida foi sobre a função social da escola e da Educação Infantil e como isso deve impactar o trabalho do professor.

As DCNEIs, preconizam uma educação que abranja a integralidade das crianças, se preocupando com sua solidariedade, com a construção de suas experiências que apontem para a participação na comunidade, na cultura e no convívio com o diverso. Disto se espera do professor considerar a interação e solução de quaisquer conflitos que surjam no decorrer das sequências didáticas que propuser como sua orientação principal para a formação da criança. Isso se mostrou explícito no Projeto Político Pedagógico da creche, à partir do diagnóstico da comunidade que o circunda para que o professor possa concretizar seus objetivos de modo a superar os desafios que envolvem a comunidade escolar. Pimenta e Lima (2008) ainda caracterizam isso como uma das aprendizagens que o estagiário deve internalizar em sua vivência.

Planejar se baseia no antever dos desafios e a forma como serão superados. Por isso o planejamento está intimamente ligado com a avaliação da atividade proposta em resultados muito concretos. Para essa antecipação, se faz imprescindível a consulta aos documentos orientadores. Nas DCNEIs, o núcleo da atividade docente é organizar tempos e espaços a fim de cumprir os objetivos pedagógicos da instituição expressos no currículo. A BNCC (2017, p. 17), ao falar sobre participação na construção do currículo afirma que “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem [...]” apontando também para o uso de registros (desenhos, fotos, no caso da Educação Infantil) para a melhora da prática docente. O principal modo de avaliar é comparar esses registros com os objetivos de aprendizagem descritos no documento e transcritos em cada plano de aula, marcando sua intencionalidade.

Uma rotina bem estruturada aliada a uma sequência didática elaborada segundo um fio condutor são o objetivo deste planejamento. Pimenta e Lima (2008, p. 110) chama isto de “aprendizagem sobre a escola em movimento” afirmando que essa estrutura é a base para que se possa explorar a realidade encontrada, seja no conjunto dos alunos, seja individualmente. Assim os métodos que envolvam repetição, referência, rememoração de outros conteúdos e fatos já vistos pela turma anteriormente fazem parte desse ambiente estável que se pretende construir para as crianças.

Sua base pode se encontrar em Henri Wallon (1989) que propõe um de-

envolvimento que integra o afeto como fator orgânico na sedimentação da atividade cognitiva do aluno. Sobre esta afirmação, Assis *et al* (2022, *apud* Galvão, 1995; Daltro e Lima, 2018), emoção e afetividade, embora frequentemente tratadas como sinônimos, diferenciam-se por suas manifestações orgânicas e estabilidade, enquanto a inteligência envolve dimensões biológicas e sociais, variando conforme o desenvolvimento individual, os conflitos vivenciados e as interações culturais da criança.

Durante a observação, desse modo, a parte didática na creche, percebeu-se que as professoras dominavam a arte de conversar com as crianças, conduzindo-as a se expressarem de modo a chegarem no assunto que gostariam de propor naquele dia, fazendo referência a uma aula anterior e tornando a aprendizagem significativa. Deste modo, esta forma de conduzir as aulas tornou-se referência. Além da estratégia já citada, existem outras como: técnicas de relaxamento para evitar dispersão intensa, uso de músicas para facilitar a memorização, “atividades coringa” que preenchem o tempo que ficaria vago, entre outras - todas deve ser consideradas conforme se propõe o ritmo de aprendizagem do dia em questão.

A própria escola possui um sistema de avaliação proposto pelo Secretaria Municipal, flexível e adequado a crianças dessa idade chamadas Fichas de Diagnóstico, onde aquelas habilidades reforçadas nos eixos estruturantes da BNCC são o critério para análise e descrição do professor após os ciclos bimestrais, sempre considerando algumas limitação ou condição específica de cada aluno. Esses critérios são referências para a avaliação não só dos alunos, mas do próprio planejamento e desempenho do professor, podendo estar mais ou menos adequado à realidade daquela sala de aula. Cunha (2025) nos recorda algumas inseguranças comuns ao professor em processo de formação que tem seu primeiro contato com a tarefa de planejar:

as crianças irão gostar das atividades? Será se elas conseguirão se concentrar na realização da mesma? Seria possível manter seu interesse? O maior desafio, entretanto, seria em evitar atividades extensas e tediosas, uma vez que este tipo de abordagem tende a acabar a atenção e o foco dos pequenos, comprometendo, assim, a eficácia do processo educativo (Cunha, 2025, p.124).

Ao considerar dúvidas legítimas como as mencionadas por Cunha (2025), o professor em formação passa a compreender que a eficácia das propostas depende de sua capacidade de prever ritmos, níveis de atenção, interesses e limites da turma, ajustando continuamente sua prática. Esse movimento reflexivo não apenas qualifica o planejamento, mas apela à responsabilidade do docente para com o desenvolvimento integral de cada criança, bem como a inclusão de todas elas.

Por isso as DCNEIs (2009) tratam da heterogeneidade de ritmos de aprendizagem e frisam caber ao professor a proposta de atividades que atendam ao grupo, mas que especialmente atenda a alguns alunos individualmente que necessitem mais de tal estímulo. Isto se justifica no princípio de que a qualidade de Educação se dá quando a diversidade é contemplada e incluída, sendo o tempo e a dedicação dos professores e cuidadores também um recurso distribuído de forma a alcançar a equidade no grupo. O olhar do professor, portanto, deve ser atento à todas as condições sociais das quais os alunos vêm, visto que fornecem indicativos das demandas de cada indivíduo e família.

A orientação para o bom planejamento é a separação dos tempos de aprendizagem em três grandes grupos: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. As crianças são instáveis e bastante dispersas nessa idade, porém seu ponto forte é a constante curiosidade para descobrir o mundo ao redor, o que deve ser usado pelo professor como motivador para a construção de novos saberes. Ainda Cunha (2025) salienta a lógica das RCNEIs em seu trabalho:

o docente não se limita a selecionar os temas a serem abordados, mas também realizar um acompanhamento integral para avaliar as conquistas e os desafios enfrentados de forma individual e por toda a classe. É imprescindível que o professor reconheça e respeite as singularidades de cada criança, compreendendo que cada uma possui formas próprias de se expressar, compreender o mundo e se relacionar com os outros (Cunha, 2025, p.123)

Esses anunciações, coloca como reflexão da importância de um planejamento que estruture o tempo pedagógico em atividades permanentes, sequências e projetos. O professor, deve criar as condições necessárias para que a curiosidade natural dos pequenos (sua maior força nessa etapa) seja canalizada para aprendizagens significativas.

A REGÊNCIA COMO ELEMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA FORMATIVA DO FUTURO PROFESSOR: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A etapa da regência consolida as competências já trabalhadas de modo teórico e reflexivo. Na prática, o professor se depara consigo mesmo em face da realidade que o circunda e percebe a própria identidade enquanto docente, visto que a identidade profissional não é uma obviedade dada, mas que se articula conforme a instituição da qual faz parte e das demandas que o contexto local possui. Ainda sobre identidade, Dubar (1997, p.77) advoga que a identidade é construída a partir das diversas socializações que encontra ao longo da carreira, imagem esperada, julgamentos, compromissos, entre outros. Em outras palavras, até mesmo a recusa em alinhar-se aos modos e práticas de determinado ambiente é produto da relação com o mesmo, porém de forma tensa.

É importante a reflexão sobre a identidade profissional pois dela decorrem os objetivos e metas a serem traçados pelo professor em formação. As experiências de vida antes da formação como docente bem como seu exercício fundem-se a ponto de, perante o mundo, não haver distinção entre a subjetividade pessoal e objetividade da imagem profissional. Porém, isto deve ser analisado num exame de consciência pelo estagiário para que não corra o risco de confundir-se aquilo que o entorno espera dele.

O que o fez aderir à profissão? O que o faz definir um método? O que o motiva a escolha de aproximar-se de uma abordagem pedagógica, escolher uma turma, um projeto? A reflexão leva em conta os valores que o estagiário já traz em si unido ao conhecimento que reuniu para avaliar a validade desses valores. Isto resultará nas escolhas de prioridades em sua regência, definirá o ênfase de suas aulas e a criatividade na produção de material ou planos de aula que naturalmente surgirão.

Pensando nisso, o curso considera suficiente 16h para o planejamento da regência que se dará em 12 dias, com 4h cada aula, totalizando 48h. Na medida do possível, há flexibilização dessa sequência, sempre acordado previamente com o professor supervisor e as professoras da instituição. Os pla-

nos de aula foram produzidos concomitantemente com o material pedagógico sobre o qual diz respeito conforme as demandas da semana. Os estagiários também participaram por duas vezes do planejamento quinzenal da creche, onde as professoras puderam passar uma sequência de aulas, sendo mais ou menos flexíveis com os estagiários conforme a turma. Buscamos aproximar o máximo possível do que as professoras já haviam pré-estabelecido, conforme o combinado. Também, obedecemos aos eventos de iniciativa da creche como Semana das Crianças, ou iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, como Circuito Infantil (evento esportivo).

Na Educação Infantil, não há conteúdos propriamente ditos, mas os Campos de Experiência oriundos da BNCC (2017). Para tal, uma ficha padrão para cada plano de aula serviu como instrumento para intenção da situação didática da aula e sua ligação com os Campos, objetivos e sínteses de aprendizagens, todos presentes na BNCC, mantendo as escolhas do estagiário sob orientação formal. Deste modo, as experiências promovidas nos eixos estruturantes Interagir e Brincar, proporcionam uma real construção de conhecimentos nas crianças, em consonância com as DCNEIs em seu artigo 9º, a Base afirma:

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Os planos elaborados não engessam, a prática docente, pelo contrário, orienta a prática. Assim, na realização da proposta didática, em diversos momentos, as crianças manifestaram uma novidade com a qual tivemos de lidar, muitas vezes na forma de desafios que exigiram um grau de intervenção das professoras titulares para minha reorientação. O que já é esperado é a possibilidade de aquela turma não se conectar com a atividade proposta, ou não estar ainda preparada para compreendê-la e executá-la ou mesmo realizá-la tão rápido resultando num tempo a ser preenchido. Isso foi compreendido no primeiro dia e sanado no decorrer das aulas com “atividades coringa” com as quais as professoras já estavam habituadas e que, no geral, envolviam coordenação mo-

tora fina. No meu caso, pinças em forma de *hachis* para treino da coordenação dos dedos, produzidas para a primeira aula, que foram muitas vezes reutilizados em aulas posteriores.

O acolhimento das dificuldades de um estagiário em meio à práxis revela a consciência de responsabilidade que a geração atual de mestres possui com a geração em formação. Isso se dá dialogicamente na chamada ação pedagógica, ou o trabalho comum que a comunidade tem para a concretização das metas da instituição que resultou, em minha experiência, numa maior confiança e estabilidade no decorrer do processo.

A rotina também foi incorporada da prática já em vigor e sem muitas alterações, com exceção de uma breve reflexão feita com o supervisor de estágio na qual foi sugerido deter-se mais no sentido das músicas cantadas para um maior aproveitamento pedagógico. Na primeira hora das aulas era feita a acolhida em uma roda de cadeiras com as crianças, com a oração, a observação do clima, identificação do dia da semana e mês, seguido da conversa sobre o que as crianças têm feito em casa ou no fim de semana.

Uma série de músicas infantis, uma breve introdução ao conteúdo do dia, para somente então partir para as atividades, deram continuidade a rotina. Tanto as DCNEIs (2009) quanto a BNCC (2017) tratam isso como organização dos tempos para uma natural estabilização da criança e criação do ambiente propício para que ela construa o saber, adquira confiança e autonomia e explore seus sentidos durante as atividades. A seguir, um quadro ilustra os direitos de aprendizagem trabalhados ao longo das 12 aulas:

Quadro 1: Direitos de Aprendizagem da Prática de Regência

Aula	Descrição resumida da regência	Direitos de Aprendizagem relacionados
1	Coordenação motora fina com pintura e uso de pinças.	Explorar (manipulação de materiais), Expressar (produção artística), Conhecer-se (controle motor).
2	Contação de histórias com imagens bíblicas e pintura.	Expressar (interpretação e criação), Conviver (escuta da narrativa), Brincar (imaginação).
3	Revisão dos números e encaixe em tampas.	Explorar (experimentação com objetos), Participar (resolução de desafios), Conhecer-se (autonomia cognitiva).

Tecendo Fios da Formação à Prática de Estágio na Educação Infantil no Interior do Amazonas

4	Consciência corporal com danças, mímicas e semáforo do corpo.	Conhecer-se (percepção corporal), Conviver (respeito ao corpo do outro), Expressar (movimento).
5	Brincadeiras de roda, comandos e “coelho fora da toca”.	Brincar (atividade lúdica estruturante), Conviver (regras e interações), Participar (ações coletivas).
6	História “A árvore arrogante” e atividades derivadas.	Conviver (valores e relações), Expressar (interpretação da narrativa), Conhecer-se (reconhecimento de emoções e atitudes).
7	Revisão de letras e pareamento com imagens.	Explorar (relação entre símbolos e objetos), Expressar (linguagem), Participar (resolução ativa da proposta).
8	Circuito esportivo com obstáculos e interação entre turmas.	Brincar (movimento lúdico), Conviver (cooperação), Conhecer-se (desafios corporais).
9	Dia das Crianças: interação, rodas, desfile com fotos.	Conviver (encontros e celebrações), Brincar (atividades festivas), Expressar (identidade por meio das fotos).
10	Reflexão sobre o dia do professor, imagens e cartas de agradecimento.	Expressar (produção de cartas), Conviver (valorização de vínculos), Participar (discussões e reflexões).
11	Experimento de capilaridade, pinturas com água e exploração tátil.	Explorar (experimentos, texturas), Expressar (pintura), Conhecer-se (sensações corporais).
12	Quebra-cabeça de cores, corrida com dado e tampinhas.	Explorar (classificação e regras), Brincar (jogos), Participar (tomada de decisões nas atividades).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O conjunto de atividades demonstra clara articulação com os eixos estruturantes das DCNEIs. As propostas exploram todas as diferentes linguagens permitindo que as crianças acionem seus repertórios sensoriais, emocionais e cognitivos, conforme prevê seu o Art. 9º ao enfatizar experiências que favoreçam o conhecimento de si e do mundo, o domínio progressivo das múltiplas formas de expressão e a vivência ética e estética. O circuito motor, danças, jogos de regras, contação de histórias, experimentos científicos, pintura, quebra-cabeças e projetos narrativos contemplam também os campos de experiências da BNCC (2017), garantindo a ampliação da autonomia e curiosidade das crianças. Vale relatar que nem todas gostavam de participar ou tinham iniciativa de pedir, mas com a devida atenção e insistência, estas também interagem com o grupo e em pouco tempo essa interação tornava-se natural, sem a necessidade de mediação

e iniciativa do estagiário. As atividades propostas dialogam também com o Art. 3º das DCNEIs (2009), uma vez que articula saberes infantis (imaginação, movimento, afeto, descoberta) com conhecimentos culturais. A manutenção de atividades propostas pela própria creche ou da sequência didática das professoras, durante o planejamento certamente foi importante para este fim, visto que durante o próprio planejamento isso não foi percebido conscientemente.

Outro desafio foi o de avaliar, documentar o progresso das crianças, na qual, lançou-se mão da aprendizagem do Projeto Político Pedagógico, que segundo Pimenta e Lima (2008, p. 110) é caracterizado por dois componentes: a questão educativa (posição diante do estado de coisas) e o trabalho realizado em conjunto (superação do diagnóstico). Como dito anteriormente, tal avaliação foi feita através de fichas com siglas específicas, como orientado pela Secretaria, no entanto, não tivemos acesso à avaliações mais detalhadas sobre as crianças individualmente, sendo necessário aos estagiários compreender o estado atual das crianças através do diálogo e prática.

Na observação, foi identificado certa inclinação à desmotivação com alguns alunos de postura mais desafiadora e indisciplinada, que não participavam das atividades adequadamente e dispersaram a turma em brincadeiras paralelas. Para estes, creio que a intervenção estava inclusive além do alcance da prática docente. Porém haviam outros que simplesmente possuíam um ritmo diferente e demandavam um pouco mais de tempo para que elaborassem as resoluções que da atividade proposta, porém, por diversas vezes as professoras demonstraram ansiedade por dar continuidade e acabavam respondendo elas mesmas pelas crianças. Eis, a importância de entender a escola como campo de conhecimento, uma vez que está clara aqui uma tensão entre cultura institucional ou *Habitus*, segundo Bourdieu (1991) e o compromisso pessoal do educador em formação de transformar a realidade dada. Nesta lógica, podemos constatar uma regra não formal da creche: quando a criança se coloca como obstáculo de forma recorrente aos processos de cuidar e educar, ela passa rapidamente a ser tratada como neurodivergente ou portadora de transtornos não diagnosticados, o que configura uma avaliação excessivamente precipitada.

Sintetizando as análises sobre ambiente, práticas pedagógicas, organização institucional e interações observadas, evidenciamos que a compreensão do saber-fazer docente envolve a necessária reflexão ética, bem como o compromisso em evitar classificações apressadas que reduzem a complexidade do desenvolvimento humano.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: ESTRELINHAS DA GENTILEZA: CONSCIÊNCIA SOBRE O OUTRO, RESPEITO AOS LIMITES E BOA CONVIVÊNCIA PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A Educação Infantil se caracteriza pelo primeiro contato que a criança possui com o ambiente escolar, repleto de outras relações para além do familiar. A criança, por exemplo, por vezes verá na figura do professor um obstáculo aos seus impulsos e vontades, em especial quando este media sua relação com outras crianças. A primeira infância é a etapa por excelência para o ensino da autorregulação da criança ao lidar com a frustração e de sua estabilidade ante às situações que a confrontariam, seja a forma como é criada em casa ou mesmo impulsos que estão em desacordo com regras sociais gerais, como agressão física ou seletividade das amizades.

A idade em que se encontram, segundo Piaget (1994) é a de heteronomia, na qual a regulação de seus desejos é feita a partir de um mediador externo, no caso o professor e seus recursos didáticos, sendo a faixa em que se encontram propícia para que os demais estágios sejam mais ou menos complicados de se introjetar estas regras de convivência. Vygotsky (1998) compreende que cabe ao mediador externo organizar o ambiente externo para que as interações tenham como resultado um melhor desenvolvimento interno nas crianças, cabendo, portanto, à escola cumprir seu papel através da intervenção.

O objetivo geral do projeto é promover o desenvolvimento do senso de disciplina, respeito mútuo e cooperação entre as crianças, fortalecendo as bases da convivência escolar saudável. Para isso, buscou-se criar situações pedagógicas que incentivem a escuta ativa, o seguimento de regras simples e a construção de vínculos positivos no grupo.

Os objetivos específicos incluem estimular a atenção coletiva, favorecer a comunicação respeitosa e desenvolver a autorregulação emocional por meio de recursos simbólicos e lúdicos, como estrelas de mérito, combinados e cartazes. Além disso, pretende-se incentivar atitudes de empatia e cuidado, ajudando as crianças a reconhecerem o impacto de suas escolhas nas relações com os colegas.

Este projeto foi realizado no Centro Social Urbano Vitória Régia, na turma Crianças Bem Pequenas II “B” com o objetivo de promover desenvolvimento do senso de disciplina e respeito pelas regras de convivência, cooperação com os professores e outros colegas para que todos desfrutem de uma sala de aula mais harmônica e estável para a realização das demais atividades. A principal questão se dá ao constatar porque algumas crianças obedecem e deixam a aula ser conduzida enquanto outras tentam impor suas vontades através de choros, na relação com professores, e agressões, em relação a outras crianças. Partindo dessas dificuldades, considera-se indisciplina como o fenômeno de resistência ao processo de ensino-aprendizagem que prejudica não somente a criança que a manifesta, mas todo o ambiente.

Diante disso, de suma importância que o professor regente persista na estabilidade afetiva através de limites impostos e na explicação de situações ideais para que as crianças percebam que o benefício deve ser mútuo e que o conflito é prejudicial a elas próprias. A ênfase nos vínculos sociais, cooperação, gentileza que ela pratica e recebe é tida como a melhor ferramenta para estabilização afetiva, que propulsiona a atividade cognitiva e torna muito mais fácil o trabalho pedagógico do professor.

Durante o período de regência, observou-se uma grande dificuldade nas crianças e, manter atenção e escuta ativa. É sabido que a comunicação é um recurso essencial para a empatia, de modo que sem ela, ambas as partes de um conflito tendem a expressar-se com mais agressividade distanciando-se cada vez mais de uma resolução que traga um benefício mútuo. Deste modo, de acordo com a BNCC (2017), no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, a educação infantil deve oportunizar vivências que promovam a construção da identidade, o reconhecimento do outro e a compreensão das regras de convivência como forma de cuidado mútuo.

Nesse sentido, o direito de aprendizagem à convivência é assegurado quando a criança experimenta situações em que possa aprender a se relacionar com empatia, resolver conflitos e compreender os limites como parte da vida em comunidade. Embasando-se em Pimenta e Lima (2012), entende-se o estágio como um momento de reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo ao futuro professor compreender as necessidades reais do grupo e propor estratégias pedagógicas que apliquem seu instrumento teórico na sua prática potencializando seu trabalho em âmbito científico e potencializando também a aprendizagem das crianças.

A observação realizada evidenciou indisciplina recorrente e desobediência aos combinados coletivos, interferindo na dinâmica das aulas e no bom entendimento entre professor e aluno. As crianças, em sua maioria, parecem ter grande dificuldade em seguir orientações básicas, esperar pela vez de falar ou lidar com o limite de suas vontades como comer fora de hora. É esperado comportamento similar, visto que sua pouca idade e o tempo individual de amadurecimento pessoal explicam essas limitações, porém acredita-se que quando o comportamento é generalizado a ponto de coibir toda tentativa pedagógica na sala de aula, é necessária intervenção.

Constatou-se também que boa parte do comportamento diagnosticado tem a ver com uma inabilidade de auto regulação emocional e mesmo da compreensão do outro como um ser distinto de si mesmo. Por isso, o projeto preconiza o contato com narrativas que explorem o respeito mútuo, os vínculos afetivos e mesmo integridade física e socioemocional.

Para esta intervenção pedagógica, as atividades serão desenvolvidas na sala de aula da turma CBP II “B”, com início a partir do acolhimento diário e da realização da oração, conforme a rotina já estabelecida. No primeiro momento, as crianças serão introduzidas ao instrumento de avaliação que as acompanhará durante todo o dia: a “Estrelinha cordial” que estarão associadas a uma conquista simbólica. A roda de conversa foi reajustada para que todos possam assistir a primeira história na TV, chamada “O Menino Desobediente”, a qual foirefletida através de uma conversa sobre situações hipotéticas através de perguntas (exemplo: O que acontece se a criança vai à rua sozinha sem os pais? O

que acontece se ela sobe em lugares altos demais? O que acontece se ela pega o material do colega sem pedir?).

Deste modo, as participações na conversa poderão ser avaliadas com as estrelinhas (prêmio simbólico). A partir dessa conversa, poderemos elaborar um cartaz com 10 situações ilustradas a serem avaliadas pelas crianças em “Pode” ou “Não Pode” e coladas no cartaz separado nas cores simbólicas verde e vermelho. No segundo momento, outra história foi passada na TV, dando continuidade ao tema, desta vez foi a história “É Melhor Obedecer” fixando as lições de moral necessárias. Voltando à conversa, foi proposta a “Roda Cordial” onde serão simuladas situações em que as crianças deverão utilizar as “Palavras mágicas” ou outras expressões cordiais que indicarão como cada uma das partes deverá reagir (exemplo: ao invés de empurrar o colega, deve-se pedir licença e o colega que está na passagem deve se mover quando escutar a expressão).

As situações sempre começarão com a demonstração dos professores seguido de um professor e um aluno para depois ocorrerem entre alunos. Cada simulação bem sucedida foi premiada com uma estrelinha. Ao final, mesmo não sendo avisadas sobre isso, as crianças receberão um bombom de acordo com a quantidade de estrelinhas que tiverem conseguido juntar durante o dia. Os recursos utilizados, como cartazes, figuras impressas, materiais adesivos, Smart TV e caixa de som, apoiam as propostas de forma dinâmica e atrativa. A avaliação foi contínua e baseada na observação do comportamento das crianças, considerando atenção, escuta, cooperação, participação nas atividades e capacidade de compreender as consequências de suas ações dentro do ambiente escolar.

No conjunto, a intervenção proposta evidencia a importância de uma ação pedagógica intencional para lidar com os desafios da indisciplina e da autorregulação na primeira infância. Ao integrar princípios piagetianos, a mediação sociocultural de Vygotsky e as orientações éticas e relacionais da BNCC, o projeto demonstra que comportamentos desafiadores não devem ser enfrentados com punições imediatas ou diagnósticos apressados, mas com práticas que fortaleçam vínculos, organizem o ambiente e ofereçam às

crianças oportunidades reais de desenvolver competências socioemocionais. Assim, mais do que corrigir atitudes, busca-se formar sujeitos capazes de dialogar e cooperar, o que impacta não apenas o clima da turma, mas a própria construção da identidade nas crianças. Para mim, enquanto futuro professor, essa experiência reafirma que a intervenção pedagógica deve ser uma constante, visto que se depreende da prática reflexiva na qual fui formado.

NOTAS CONCLUSIVAS

A complexidade da prática pedagógica não desanima o professor que desenvolveu a perspectiva de um pesquisador. Pimenta e Lima (2008) são entusiastas do estágio da forma como define Schön, “uma formação fundamentada na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização” (Pimenta e Lima, 2008, p. 41). Em outras palavras, no professor que valoriza seu arcabouço teórico, a cultura científica objetiva, enriquecendo seu contexto pessoal subjetivo.

Munido com esta disposição epistemológica, os desafios deixam de ser desmotivadores e convertem-se em seu oposto, exigindo que o professor pesquisador inicie sua própria rotina profissional. Nisto consiste uma série de identificações em sala de aula, na gestão, entre os pais e na comunidade como elementos que possam potencializar seu trabalho pedagógico. Para tal, o professor deve ser articulador e criativo.

No tempo que experienciamos o estágio na creche, verificou-se a diversidade de abordagens e de personalidade entre as professoras, a equipe gestora e naturalmente criou-se uma afinidade mais facilmente com algumas, que motivou a escolher determinada turma. Tão logo iniciamos o contato diário, percebeu-se incoerências no trato das professoras entre si e com as próprias crianças. Ao acompanhar uma reunião de pais, o pensamento que tivemos foi de que poderíamos comunicarmo-nos melhor. No entanto, o grande referencial da prática pedagógica emancipadora neste país (Freire, 1970) nos recorda que o diálogo só se concretiza quando os envolvidos mantêm uma postura de humildade, reconhecendo que o saber e a ignorância não pertencem

cem exclusivamente ao outro, mas atravessam todos os sujeitos. Para o autor, quando um dos polos passa a considerar a ignorância como algo sempre externo a si, o diálogo se rompe, pois deixa de existir abertura para o encontro autêntico entre as pessoas (Freire, 1970, p. 45).

A postura pesquisadora passa pela descoberta das causas que geraram um estado de coisas, dito de outro modo, as motivações de cada professor é parte de um processo histórico. Não poucas vezes ouviu-se reclamações do tipo “antigamente as crianças não se comportavam assim” ou “É sempre voltado aos alunos, não há mais suporte aos professores”. Foram comentários que mudaram o ponto de vista com colegas de categoria, não mais desmerecendo qualquer ponto de seu trabalho que pareça reprovável, mas adquirindo uma postura para enxergar uma solução para sanar as contradições entre os diversos grupos que compõem uma escola.

Quanto ao primeiro comentário, pode-se dizer que os professores experientes vivem uma mudança grande de paradigma, a cada vez mais presente inclusão de minorias. Os diversos laudos com novos termos aparecem com uma velocidade maior do que conseguem acostumar-se e compreender como atender às demandas de uma criança com Transtorno Opositor Desafiador, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou Transtorno do Espectro Autista. Os termos tornam-se artificiais quando não lastreados de uma profunda compreensão, o que explica a pressa para alertar pais a buscar um laudo. O laudo permite que crianças neuro diversas tenham horários diferenciados considerando a sua singularidade.

Essas experiências garantiram a partilha de desafios correntes que os professores efetivos possuem. Muito recursos e tempo foram gastos para a realização dos planos de aula e ao que bem percebeu-se é que as professoras fazem o mesmo. Há também reclamações sobre a desvalorização da formação continuada no fato de que professores com menor formação ganham o mesmo. Que o esforço e criatividade de alguns não é recompensado devidamente. Que não há união para o desenvolvimento de uma prática significativa, o que desmotiva alguns a cumprir somente com o básico.

Diante disso, é muito importante recordar que a escola não deve ser tomada como objeto de ideais descolados da realidade. Ao socializar com os colegas estagiários, a percepção geral é de que a base teórica parece se aplicar a outro lugar que não os nossos campos de estágio, impressão que se desfaz à medida que amadurecemos a compreensão do que verdadeiramente significa articular teoria e prática. O estágio, encarado como oportunidade de construção do saber, é o que fica mais marcado em minha experiência: a realidade nunca estará perfeita e acabada; sempre haverá uma série de elementos a serem ordenados, e é por isso que a atividade docente é tão inerente a qualquer atividade humana. Assim, concluo que a complexidade do cotidiano escolar não é um obstáculo ao trabalho pedagógico, mas o próprio solo onde se forma o professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. A. de; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. O. As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 21, n. 52, p. 60–75, 2022.

BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a CLT. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008.

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

BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em primeiros socorros. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a LDB para instituir Conselhos Escolares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar no âmbito do PNAE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2020.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre boas práticas para serviços de alimentação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 set. 2004.

COSTA, L. A. C. da. Vivências e experiências na Educação Infantil: o estágio supervisionado em foco. In: GOMES, T. P. (org.). *Estágio supervisionado na Educação Infantil: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas* [livro eletrônico]. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025. p. 137–159.

COULON, A. *Ethnomethodology*. London: Sage, 1995.

CUNHA, M. A. Estágio supervisionado na Educação Infantil: (entre)olhares da teoria na prática cotidiana de uma escola no interior do Amazonas (AM). In: GOMES, T. P. (org.). *Estágio supervisionado na Educação Infantil: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas* [livro eletrônico]. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025. p. 112–136.

DA COSTA, A. F. A. et al. A importância da alimentação na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 8, p. 1375–1381, 2022.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KATZ, L.; CHARD, S. *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153–176, 2001.

MANSO, A. P. C. **Gestão escolar democrática**. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 1–23, 2024.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo–Rio de Janeiro: Hucitec–ABRASCO, 1992.

POSSUELO, L. G. et al. (org.). *Primeiros socorros na educação infantil* [recurso eletrônico]. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2022.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, D. A. N. dos; CARVALHO, D. A. D. de. **Pedagogia de projetos na Educação infantil**: significados gerados na tematização da prática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 348–361, out. 2022.

SOUZA, A. P. de; FILHO, M. J. **A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional**. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44/7, 10 jan. 2008.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5–24, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Convênio n. 141/2022**. Manaus, 2022.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 2

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA OBSERVAÇÃO E AÇÃO EDUCATIVA COMO PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ivan Kevin

Tiago Pereira Gomes

Doi:10.48209/978-65-5417-690-1

REGISTROS INICIAIS

Os registros aqui tecidos partem de reflexões acerca da formação profissional docente do futuro professor, especificamente daqueles que atuam na Educação Infantil. Assim, quando se trata da formação de professores, é recorrente o entendimento de que há uma dicotomia entre teoria e prática, conforme apontam Lima e Pimenta (2017). No entanto, compreende-se que ambas estão intrinsecamente articuladas e são de suma importância para a formação profissional, contribuindo para que o estudante desenvolva habilidades e competências fundamentais à sua atuação no contexto do estágio na escola campo.

O pensamento de que existe um abismo entre a teoria e a prática, ainda de acordo com Lima e Pimenta (2017), é causado porque os currículos de formação docente se constituíram em um aglomerado de componentes curriculares que não conversam entre si, sem qualquer ligação com a realidade, e que por isso, se desvinculam do campo de atuação profissional dos futuros professores, levando-os a afirmarem que somente “se aprende na prática”.

A teoria em sua forma pura não é suficiente para gerar conhecimentos práticos em um indivíduo, da mesma maneira que a prática é insuficiente sem o norte da teoria. Uma boa formação docente deve levar em consideração essas duas dimensões, dando ao estudante uma base teórica sólida e a oportunidade de ir a campo colocar em ação aquilo que foi estudado, de modo a refletir sobre

a sua própria prática revisitando à luz da teoria e promovendo uma prática reflexiva e interventiva, gerando como consequência um aprimoramento constante no trabalho docente.

O Estágio Supervisionado surge como uma oportunidade de quebra dessa dicotomia, em que os aspectos trabalhados na teoria a respeito do processo ensino-aprendizagem, análise crítica e reflexão são postos em prática a partir de situações concretas. Nesse momento, o estagiário consegue fazer a relação da teoria contextualizada que foi vista durante a sua formação com o contexto real da sala de aula, compreendendo a sua complexidade e construindo saberes que são valiosos para a formação de sua identidade profissional. Segundo Lima; Pimenta (2017) apud Gonçalves; Pimenta (1990), o estágio é uma oportunidade de aproximação do futuro professor com a realidade na qual atuará, superando a visão ultrapassada de que o estágio se resume a reproduzir em sala de aula saberes técnicos descontextualizados.

O presente trabalho tem como objetivo discutir as experiências, observações e práticas vivenciadas no Estágio Supervisionado em uma escola da rede municipal de Itacoatiara, tendo um total de 150 horas. Discute inicialmente os registros iniciais com a contextualização do estágio, seguido das bases legais que envolvem esse momento formativo, bem como as etapas desenvolvidas no percurso da experiência vivida. Apresenta-se ainda os saberes teóricos que envolve o estágio supervisionado, centralizando na discussão do ato de observar e registrar como elementos reflexivos da formação docente, a partir da escola campo de estágio, seguido dos registros da observação da prática gestora e docente, o planejamento para o exercício da docência, e por fim, a regência na Educação Infantil, o Projeto de Intervenção: o arco-íris de gente, as experiências do processo da prática de estágio e os registros finais.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ETAPAS E OS SABERES TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM

O estágio supervisionado na Educação Infantil constitui um dos pilares fundamentais na formação docente, ao permitir o graduando experimentar, vivenciar e participar cotidianamente do ambiente escolar. Essa etapa da sua for-

mação além de ser prevista e exigida no PPC do curso também é garantida e articulada por um conjunto de bases sólidas e legais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no II inciso do seu parágrafo único, a formação de professores deve fazer a articulação entre a teoria e a prática através do estágio supervisionado, de modo a capacitar o discente para o exercício de sua função.

Da mesma maneira, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, regulamenta o estágio supervisionado como um ato educativo escolar e estabelece direitos, deveres e responsabilidades das instituições de ensino, das unidades concedentes e dos estudantes. Além disso, a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 reforça a obrigação do estágio supervisionado na formação docente. Sendo assim, a prática do estágio supervisionado se apoia em um conjunto de articulações legais que garantem a sua importância acadêmica e profissional na formação do estudante. Ao vivenciar tal prática o estagiário consegue desenvolver habilidades, compreende a complexidade do ato docente e cria saberes que são essenciais para a atuação plena em sala de aula, de maneira ética, crítica, reflexiva e sensível.

Além disso, o estágio funciona como um elo entre teoria e prática, pois, os conhecimentos estudados ao longo do curso passam a ganhar sentido quando se alinham com o real. É a oportunidade do estagiário de aprender a olhar para as situações do dia a dia com criticidade, refletindo sobre como adaptar metodologias, intervir com intencionalidade e criar ambientes acolhedores e estimulantes. Essa integração do futuro professor ao ambiente escolar fortalece a sua compreensão do papel social da escola e do compromisso que envolve educar crianças.

Dessa forma, o estágio supervisionado não se reduz a uma atividade obrigatória, mas se constitui como um momento de crescimento profissional e pessoal, no qual se aprende a observar, questionar, dialogar, analisar e atuar com responsabilidade. Ao final dessa experiência, o futuro professor se reconhece mais seguro e mais consciente do papel que desempenhará na formação das crianças, carregando em si aprendizagens que servirão de base para toda a sua carreira.

O Estágio Supervisionado, nesse sentido, foi organizado em sete diferentes etapas, sendo as aulas teóricas, com um total de 30 horas, na qual foi possível compreender a respeito do que é o estágio, norteando quais são os saberes e características necessários para um bom desenvolvimento das práticas na escola campo. Os registros de Lima e Pimenta (2017) afirmam que o exercício de qualquer profissão é técnico, ou seja, é necessário que o profissional domine determinadas técnicas para executar funções encarregadas a ele, inclusive ao professor, porém, quando o profissional se resume ao prático, não dominando conhecimentos científicos, ele acaba por não desenvolver a capacidade de intervenção em determinadas situações na qual é necessário o norte da teoria, limitando-se apenas a saberes técnicos derivados dela.

Essa postura é reflexo de um ideal que trata a teoria e a prática como distintas, sem qualquer vínculo. Ainda segundo as autoras, essa visão entende que o estágio é apenas o momento da prática, no qual o futuro professor irá colocar em ação tudo que viu durante a sua formação, por isso a observação da prática gestora como ação necessária foi realizada nesse percurso em uma carga horária de 20 horas, onde observou-se a complexidade e organização da escola e da equipe de gestão, analisando a rotina da equipe gestora, as formas de liderança adotadas, a condução dos planejamentos, a gestão dos recursos, bem como os mecanismos de acompanhamento das atividades docentes e do desempenho dos estudantes. Também foi possível analisar a forma como a gestão se relaciona com professores, alunos, funcionários e famílias.

No que corresponde a observação da prática docente, com 20 horas, na qual foi possível observar duas turmas de Educação Infantil, uma do 1º período e a outra do 2º, as práticas das professoras dentro da sala de aula, postura, estratégias utilizadas para conduzir o processo ensino-aprendizagem, planejamento das aulas, como promoviam o diálogo e o acolhimento e outros, seguido do planejamento das atividades, com 16 horas na qual essa etapa foi destinada a organização das atividades e dos direitos de aprendizagem que seriam abordados em sala de aula com as crianças;

Lima e Pimenta (2017) explicam que o processo educacional é muito mais abrangente e não pode ser resumido somente ao domínio de saberes téc-

nicos. Segundo as autoras, embora o professor utilize métodos, ferramentas e diferentes recursos, é necessário que ele saiba reconhecê-los e utilizá-los adequadamente de acordo com as diversas situações em que ocorre o ensino. Para que isso seja possível, é necessário que o docente tenha um olhar atento, crítico e reflexivo, capaz de analisar sua própria prática e compreender o contexto da sala de aula.

Essa postura só é possível quando o professor possui uma formação adequada, norteada pela luz da teoria, que tem o papel de fornecer os instrumentos necessários para a análise e investigação das diferentes práticas, questionando-as ao mesmo tempo em que as coloca em ação, tudo isso a fim de que haja um aprimoramento em seu trabalho, e como consequência uma melhor qualidade de ensino (Lima; Pimenta, 2017).

Nessa direção, a regência na Educação Infantil foi realizada com um total de 48 horas, numa turma do 1º período, onde foi possível vivenciar diretamente o papel do professor mediador em sala de aula, representando uma oportunidade concreta na qual se pode colocar em prática toda a teoria vista durante a formação, a observação das práticas das professoras na etapa anterior e demais experiências passadas, assumindo a total responsabilidade de planejar as atividades, conduzir as aulas e avaliar as crianças.

Outra etapa do estágio supervisionado foi o planejamento do projeto de intervenção, com 8 horas de carga horária; e por fim execução do mesmo, intitulado de “Arco-Íris de Gente”, que teve como ideal intervir em uma situação ocorrida na etapa da regência da sala de aula, quando em uma atividade de pintura uma criança perguntou: “Cadê o lápis cor de pele?”, dedicando-se uma aula inteira com os pequenos para discutir e realizar atividades a respeito, tendo como base a história criada para essa aula: O Arco-Íris de Gente, que conta a história de cinco crianças com cores diversas e sua professora.

Sendo assim, o real objetivo do estágio é proporcionar ao estagiário a oportunidade de se aproximar da realidade na qual irá atuar, se afastando da ideia de que o estágio é apenas a parte prática do curso (Lima; Pimenta apud Pimenta; Gonçalves, 1990). O ato de se aproximar da realidade a fim de compreendê-la reflete uma formação com intencionalidade baseada no refletir e

questionar. Desse modo, o estágio deixa de ser uma atividade operacional que reproduz técnicas e cumpre de carga horária, passando a ser um espaço de formação em que o futuro professor desenvolve sua identidade profissional. É por meio desse contato direto com o contexto escolar que o estagiário aprende a analisar situações concretas, reconhecer problemas, levantar hipóteses e pensar em soluções fundamentadas na teoria estudada ao longo do curso.

O ATO DE OBSERVAR E REGISTRAR COMO ELEMENTOS REFLEXIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O ato de observar tem um papel de grande relevância na formação docente, permitindo que o estagiário compreenda a realidade da escola de forma crítica, com um olhar sensibilizado e de maneira contextualizada. Segundo Severino (2017) o ato de observar é o procedimento no qual permite ter acesso ao que se é estudado, sendo uma etapa essencial em toda e qualquer modalidade de pesquisa. Dessa maneira, o ato de observar

[...] o trabalho da gestão administrativa e pedagógica, bem como a prática docente no contexto da Educação Infantil com vistas a compreensão sobre o saber-fazer nesta etapa de ensino, contribui ao estagiário na elaboração de saberes e no rompimento de paradigmas idealizados no percurso da formação (Gomes, 2025, p. 17).

Nesse sentido, o ato de observar não se resume apenas em “ver” o que acontece na sala de gestão, sala de aula ou até mesmo na cantina da escola, mas significa fazer a leitura detalhada e intencional de aspectos que constituem o dia a dia da instituição. Essa prática aliada à luz da teoria permite o futuro professor perceber as sutilezas da escola, sejam as interações, organização, relações, necessidades ou dificuldades enfrentadas, e para que isso ocorra da melhor maneira possível é necessário que o estagiário se torne membro afiliado da instituição, ou seja, se integrando diretamente a realidade e ao cotidiano da escola, por meio de conversas e demais experiências oportunas que surgem através do ato de observar (Gomes, 2025).

A partir da observação e investigação da prática gestora durante o estágio supervisionado pode-se constatar informações muito relevantes para a

compreensão da realidade vivida na instituição de ensino. Assim, os estudos de Gomes (2025, p. 20), expressam que:

observar o cotidiano docente é adentrar no espaço profissional e compreender a dinamicidade que envolve os processos de ensinar e aprender. Realizar essa ação como percurso formativo de atividade de estágio, requer do futuro professor uma postura ética, com uma escuta sensível e desprendimento de pré-conceitos, até porque o respeito ao trabalho do outro é uma atitude de empatia, aspecto este em que evidencia a observação como ação reflexiva crítica da prática.

Assim, utilizou-se como base para o ato de observar a pesquisa participante, que visa compreender através da observação os fenômenos, compartilhando a vivência e participando de forma sistemática o longo do tempo em que se pesquisa (Severino, 2017). No processo de observação o ato de registrar as diferentes informações coletadas se torna uma excelente ferramenta para a construção de saberes. Registrar nesse contexto tem diferentes finalidades, seja para guardar uma informação importante, podendo retomar uma percepção perdida, identificar padrões que se repetem, refletir práticas, registrar ideias ou propor formas de intervenção para um o problema identificado.

O registro, seja em diário, ficha de observação, anotações de campo ou relatório, desenvolve no futuro professor uma postura investigativa, contribuindo para que deixe de ser apenas um agente passivo, adotando uma postura de reflexão e ação. Esses registros favoreceram a construção de dados que possibilitaram a descrição dos pormenores do espaço observado conforme é descrito a seguir.

OBSERVAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

De acordo com Miranda, Pereira e Rissetti (2016) para que exista uma educação de qualidade, na qual seja possível desenvolver boas relações sociais é necessário que o ambiente escolar seja uma estrutura favorável. Compreende-se que o ambiente escolar não se resume ao local na qual aulas ocorrem, mas é um elemento importante para uma boa formação, sendo capaz de excluir ou limitar experiências fundamentais para as crianças, especialmente no que se refere a Educação Infantil. Dessa maneira,

[..] escolas bem estruturadas, com recursos adequados e práticas pedagógicas inovadoras, oferecem um ambiente mais propício para o aprendizado. Por outro lado, instituições com deficiências estruturais e pedagógicas tendem a apresentar resultados abaixo do esperado, impactando negativamente o desempenho dos estudantes (Baldé; Mascarenhas; Maia, 2025, p. 74).

Uma infraestrutura de qualidade assegura conforto, segurança e acessibilidade. Salas bem iluminadas e ventiladas, mobiliário adequado, banheiros limpos, espaços acessíveis e ambientes seguros contribuem para que os alunos se sintam protegidos, acolhidos e dispostos a aprender. A escola deve ser um lugar onde a criança se sente bem, pois isso influencia diretamente sua motivação, concentração e desempenho.

Analisando a estrutura física e organizacional da instituição selecionada como campo para o Estágio Supervisionado pode-se fazer algumas observações. Sua estrutura feita de alvenaria compõe em suas instalações: 10 salas de aula, 1 secretaria (contendo 1 banheiro), 1 sala de gestão escolar e 1 sala de supervisão escolar (instituídas dentro da secretaria), 1 sala de recursos multifuncionais, 1 sala reservada para a realização de projetos, 1 sala dos professores contendo 2 banheiros (1 masculino e 1 feminino), 2 banheiros para os alunos (1 masculino e 1 feminino), 1 banheiro para os demais funcionários, 1 cantina, 1 depósito de alimentos e 1 fossa séptica.

Pedagogicamente falando todas são instalações essenciais para o bom funcionamento da instituição, porém, ainda quanto a sua estrutura e organização há alguns pontos negativos que devem ser ressaltados: a falta de um espaço físico para a biblioteca, já que sua instalação foi cedida para a realização de um projeto, o que é um problema visto que além de despertar na criança o gosto pela leitura, um dos objetivos da biblioteca escolar é formar um cidadão consciente e que seja capaz de desenvolver o pensamento crítico e a criatividade (Caldin, 2005).

A instituição também carece de uma quadra para a realização de esportes dentro dos limites da instituição, já que a quadra cedida para a realização dessas atividades fica longe da escola, cerca de 300 metros, além de que se encontra

abandonada, sendo inclusive ponto para uso de drogas, e que por esses motivos as atividades físicas são realizadas no pátio e arredores da escola, o que é não é adequado, pois a falta de uma quadra de esporte representa uma limitação significativa para o desenvolvimento físico e social dos alunos.

A ausência desse espaço impede a realização adequada de práticas esportivas que são essenciais para o fortalecimento da coordenação motora, da interação e do trabalho em equipe, como bem propõe a BNCC (BRASIL, 2025) com os Campos de Experiências. Sem uma quadra os professores precisam adaptar suas práticas em espaços reduzidos ou improvisados, dificultando a execução de diferentes atividades, como acontece na escola. Da mesma forma a escola carece de uma sala de informática, de um laboratório de ciências, da falta de acessibilidade e a falta de arejamento no ambiente do refeitório.

Foi possível também observar algumas situações, como: algumas maçanetas que se encontram quebradas, cadeiras não adaptadas para uma sala que recebe em ambos os turnos crianças pequenas, uma horta que se encontra abandonada e repartições dos banheiros das crianças (masculino e feminino) que são usadas como depósitos de materiais de limpeza. Considerando esses aspectos, a escola se encontra em boas condições de uso, sendo bem limpa, pintada e organizada visto que passou por uma reforma no ano de 2022, porém, a falta de espaços essenciais que poderiam contribuir significativamente na formação das crianças através de práticas educativas diversificadas não existem, estão desativadas ou estão sendo usados para outros fins. Essas limitações não afetam apenas a prática pedagógica e docente, mas também o desenvolvimento das crianças, que perdem oportunidades de viverem variadas experiências corporais que são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento.

A instituição tem como eixos estruturantes para a Educação Infantil os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2025). Seu currículo é organizado em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, como bem

discute a Base Nacional Comum Curricular. A partir desses cinco campos são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os documentos da instituição colocam em evidência que a escola tem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a visão de ser uma instituição modelo para as demais, assim como para a comunidade. Objetivando proporcionar ao discente e ao docente um ambiente propício a construção de conhecimentos efetivos, de forma harmônica, humanitária e contextualizada.

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE, PLANEJAMENTO E REGÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A observação da prática docente em sala de aula foi essencial para analisar e compreender os aspectos que fundamentavam a prática docente, pois, a partir deles, se pode definir quais deveriam, ou não, ser levados em consideração posteriormente durante a etapa do planejamento e da regência. Esse período de observação aconteceu ao longo de uma semana, onde, durante dois dias, se acompanhou a turma do 2º período e durante outros demais dias a turma do 1º período, que foi escolhida para a realização da regência.

Durante a observação feita nas duas turmas, foi possível constatar uma rotina bem semelhante entre elas. A aula se iniciava com um momento de acolhimento, em que as crianças chegavam e eram direcionadas às suas carteiras, previamente escolhidas pelas professoras. Essa atitude tinha como objetivo trazer mais para perto os alunos com mais dificuldades ou que tivessem um comportamento inquieto, permitindo que recebessem mais atenção, mantendo-os mais focados.

Nesse momento de acolhimento, após todos chegarem, a professora fazia uma dinâmica de cantoria e dança com as crianças, promovendo um ambiente mais acolhedor e afetivo. Em seguida, se iniciava o trabalho com os conteúdos do dia. Naquela semana, o tema central era sobre o trânsito, então, os conteúdos foram dedicados aos sinais, comportamentos e noções básicas de trânsito.

Concluída a mediação do conteúdo, as professoras levavam as crianças para beber água e ir ao banheiro. Depois do retorno, era proposta uma atividade

relacionada ao conteúdo trabalhado anteriormente. Em seguida as crianças eram direcionadas ao intervalo. Ao voltarem, elas retomavam a atividade caso não tivessem concluído. As professoras nesse momento cantavam músicas lentas ou contavam histórias para acalmar as crianças, pois, muitas das vezes vinham eufóricas do intervalo. Por fim, uma nova atividade era trabalhada, seja com continuidade do tema anterior, ou um novo conteúdo relacionado com o anterior.

Na turma do 2º período foi possível perceber um maior domínio das docentes na sala de aula. As professoras demonstravam mais controle e conseguiam trabalhar atividades mantendo os alunos engajados. Além disso, era evidente o esforço em incluir alunos mais dispersos, chamando-os para participar de atividades relacionadas ao alfabeto, à escrita e a outros conteúdos. Já na turma do 1º período, observou-se que as professoras não tinham total domínio da sala de aula, sendo recorrentes conversas paralelas, desatenção e falta de interesse por parte da turma enquanto aos conteúdos, histórias e músicas. Essa desatenção era causada, pois, as crianças costumavam levar brinquedos e “Bobbie Goods” para dentro da sala de aula, o que atrapalhava a dinâmica da sala de aula.

As 12 aulas realizadas com a turma do 1º período tiveram como fundamento a BNCC (BRASIL, 2025) que traz orientações a respeito dos campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como: “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que indicam que o processo educativo nessa etapa deve garantir que a criança explore diferentes formas de expressão, interaja com seus pares, desenvolva sua identidade e também amplie sua comunicação. Assim como também se fundamentou na orientação das professoras regentes a respeito dos possíveis conteúdos a serem abordados. Dessa forma, as aulas foram fundamentadas e executadas com o objetivo de trabalhar aspectos que envolviam a construção do próprio nome, alfabeto, construção da consciência fonológica, construção de sílabas, saberes regionais e saberes específicos.

Das 12 aulas realizadas com a turma do 1º período foram selecionadas três para a realização da exposição neste trabalho. A primeira delas, que foi

a primeira aula realizada, tinha como objetivo conhecer as crianças e fazer uma introdução sobre alfabeto que elas já conheciam, porém, como uma nova perspectiva. Foi pedido para que os alunos sentassem no chão a fim de fazer a leitura coletiva com perguntas e interações do livro: *No Reino Das Letras Felizes* (Heck, 2007), que conta a história de um reino de letrinhas desunidas, que, através do decreto da rainha, se uniram para formar o alfabeto que conhecemos hoje. Através da leitura foi explicado como as letras quando se unem, assim como no livro, conseguem formar palavras diversas.

Para exemplificar, foram escritos os nomes das crianças no quadro, a fim de que pudessem fazer a assimilação. Após esse momento, foi entregue a cada uma das crianças uma folha de papel contendo uma atividade com um espaço grande para escrever o nome e três quadros, em um deveria ser colocado o número de letras presentes no nome da criança e nos outros dois a letra inicial e a letra final do nome. Após todos encerrarem, de um por um os alunos falaram os seus respectivos nomes, o número de letras e as suas letras iniciais e finais. Essa aula introdutória se mostrou muito positiva, pois foi possível captar a atenção das crianças e trabalhar sem dificuldades o conteúdo.

Durante a observação da prática docente e a realização das aulas com a turma, era recorrente as crianças pedirem ao professor que amarrasse os seus cadarços. A fim de contornar essa condição, se produziu uma aula que buscasse ajudar a turma com essa situação. Foi desenhado no quadro um par de sapatos e com fita, foram colados cadarços em cada um. Após o momento de explicação sobre a importância de aprender a amarrar os cadarços e a demonstração de como o fazer, uma a uma as crianças foram ao quadro tentar amarrar. Alguns demonstraram bastante facilidade, conseguindo inclusive de primeira. Já outros não tiveram a mesma facilidade, tendo bastante problemas com a coordenação.

Depois do intervalo, quando todos já haviam ido ao quadro tentar, foi distribuído para cada uma das crianças uma atividade contendo um par de sapatos e barbantes colados como cadarços para que pudessem novamente tentar. Essa atividade também se mostrou bastante produtiva, pois, além de trabalhar a coordenação motora fina através dos movimentos precisos com as

mãos para manusear os cadarços, que é uma habilidade essencial para várias atividades do dia a dia (Neves; Molin; Casanova, 2024). Também favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da concentração das crianças. Ao tentar encaixar, puxar e ajustar os cadarços, cada uma delas precisou ter cautela, persistir e buscar soluções para completar a tarefa, exercitando assim o pensamento lógico e a capacidade de resolução de problemas.

Por fim, realizou-se também uma atividade em que o objetivo era trabalhar o reconhecimento de alimentos de origem indígena da região, o alfabeto e a construção de sílabas e palavras. No início da aula, dedicou-se um momento para reforçar o alfabeto com as crianças. Utilizando um cartaz que continha o alfabeto, foi pedido para que a turma lesse em voz alta, primeiro do A ao Z e depois do Z ao A, e em seguida, ainda em voz alta, algumas letras apontadas aleatoriamente. Também se passou de carteira em carteira pedindo que cada criança falasse determinadas letras apontadas, reforçando o conhecimento individual.

Após essa etapa inicial, a turma foi organizada sentada no chão para uma conversa sobre alimentos de origem indígena presentes na região. Utilizando imagens como suporte visual, foram apresentados vários alimentos como o tacacá, a tapioca e outros tradicionais, explicando brevemente suas origens e significados. Em seguida foram distribuídas para cada um dos alunos um atividade impressa que continha imagens dos alimentos apresentados anteriormente, ao lado de cada imagem, uma sequência de oito quadrados com diferentes sílabas. O objetivo era que as crianças identificassem e pintassem apenas as sílabas que correspondiam corretamente ao nome do alimento ao lado. Logo abaixo, havia um espaço para que escrevessem o nome completo do alimento.

A atividade foi planejada para ser desenvolvida de forma coletiva, com as respostas sendo construídas junto à turma no quadro, de modo a garantir que todos acompanhassem o processo e que nenhum ficasse para trás. Entretanto, durante o seu desenvolvimento ocorreu um imprevisto que comprometeu o andamento da aula. Em um determinado momento, alguns alunos foram até a professora titular que estava sentada no fundo da sala, para pedir ajuda. Porém, ao invés de orientá-los de forma gradativa, acabou realizando a atividade por

eles, pintando os quadrados que continham as sílabas corretas. Essas respostas corretas foram repassadas para outros colegas que por sua vez passaram para outros, quando de repente todos estavam com a atividade finalizada. Em pouco tempo, toda a turma havia concluído a tarefa sem passar pelo processo de análise e construção que inicialmente foi pretendido.

Essa situação foi extremamente prejudicial tanto para as crianças, pois, todo o processo de construção de conhecimento foi anulado devido a essa intervenção, quanto que para o estagiário, que não havia mais o que ser feito, pois, a atividade foi pensada para ser executada até o final da aula, e que por esse motivo não pode ser concluída, deixando os alunos sem ter o que fazer durante todo o restante do tempo.

Consideradas as dificuldades, todo o processo de planejamento e execução dos planos de aula foi positivo. O ato de reger uma sala de aula se mostrou uma tarefa delicada e complexa, necessitando de um olhar atento e cuidadoso para cada detalhe na sala de aula. Cada criança apresenta um ritmo próprio, tendo diferentes formas de agir e níveis distintos de compreensão, o que exige do docente sensibilidade para ajustar a condução da atividade, reformular estratégias e se reorganizar sempre que necessário.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: O ARCO-ÍRIS DE GENTE

Em uma sociedade na qual uma das mais marcantes características presentes é a diversidade, é fundamental apresentar e valorizar desde a infância todos os aspectos que a compõem, pois, ainda nos dias atuais vivemos em um contexto de luta contra situações de desigualdade, preconceito e racismo. Segundo a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a escola tem papel fundamental na promoção de práticas que combatam estereótipos raciais e garantam o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira.

Na escola, principalmente na educação infantil é comum ver as crianças trazerem de fora comportamentos e falas carregados de significados, e no contexto do estágio supervisionado não foi diferente, em determinado momento de uma atividade de pintura, uma das crianças se levantou para buscar um lápis de cor na mesa do professor e disse: “Cadê o lápis cor de pele?”. Segundo Pimen-

ta e Lima (2005; 2006, p. 11) a profissão do professor é uma prática social, ou seja, está diretamente ligada a realidade social, cabendo a ele intervir em todos os aspectos de propagação desse tipo de pensamento, mesmo que invisível.

A escola, sendo um dos primeiros locais de contato da criança com outras, onde percebe suas diferenças e constrói a sua percepção, deve ser um local de convivência, aprendizagem e construção mútua de respeito e valores. Sendo assim, nasceu uma necessidade de desenvolver uma atividade educativa que trabalhasse a temática étnica racial, oferecendo aos pequenos a oportunidade de conhecer a si mesmos e aos outros, valorizando as diversas formas de tons de pele, cabelos, roupas, crenças, costumes e outros. O projeto visou contribuir com a formação dessas crianças, criando nelas a capacidade de conviverem de forma justa e respeitosa com outros indivíduos.

Desenvolveu-se o projeto da seguinte maneira: Após o momento de acolhimento feito no início da aula com as crianças do 1º período, foi chamada a atenção deles para ouvir a história criada especialmente para a realização dessa aula: “O Arco-Íris de Gente”, que, de forma sucinta, conta sobre uma professora e seus cinco alunos, cada qual com uma cor. Durante uma aula de pintura uma das crianças levanta e pergunta sobre o lápis cor de pele, nesse momento a professora intervêm e leva os alunos para fora da sala de aula, afirmando que farão uma viagem sobre as cores. Ao chegar lá fora, a professora abriu uma caixa com muitas tintas de cores diversas, cada uma muito diferente da outra, e explicou a todos que não há apenas uma cor de pele, e que todos juntos formam um arco-íris de gente.

Depois que a história foi contada às crianças, fez-se uma reflexão sobre o que elas haviam entendido, em seguida, foram instigadas a ficarem de pé e olharem umas para as outras, onde foram lançadas perguntas como: a cor do seu colega do lado é igual a sua? A pele dele é mais clara ou mais escura? Os olhos dele são iguais aos seus? Como é o cabelo dele? Vocês tem a mesma altura? Como é o nariz dele? Esse momento de diálogo e reflexão teve como objetivo leva-los a pensar sobre como cada um deles é único, abordando com eles sobre suas diferenças e semelhanças. Em seguida, utilizando de uma imagem que continha tonalidades de pele que iam das mais escuras até as mais claras,

uma fileira por vez os alunos vieram à frente para “encontrar” o seu respectivo tom de pele, fortalecendo dessa maneira a sua identidade.

Como atividade de fixação dos conteúdos apresentados e discutidos, foi dada para cada um uma folha de papel junto com um lápis correspondente à sua tonalidade de pele. O objetivo era que eles cobrissem as suas mãos na folha e em seguida pintassem-nas. Após todos terminarem, seus desenhos foram colocados em um varal ao lado esquerdo da sala de aula.

Após o intervalo foi feita uma dinâmica interativa em que cada uma das crianças recebeu dois cartões, um de cor vermelha e o outro azul. O objetivo da atividade era fazer com que os alunos percebessem a partir de diversas situações específicas levantadas pelo professor, que remetiam ao racismo, amizade, preconceito, inclusão ou exclusão, poderiam ser boas ou ruins. As crianças, a partir da situação apresentada, deveriam levantar o cartão azul se concordassem com o ocorrido, ou vermelho se discordassem. Junto com as situações foram feitas reflexões e perguntas, como: isso deixa a criança feliz ou triste? Como podemos corrigir essa situação? Se fosse com você, como se sentiria? Qual seria a atitude certa?

Após esse segundo momento de interação e diálogo com as crianças foi distribuído a elas folhas de papel que continham uma atividade em que teriam que fazer a pintura de três crianças com características distintas, em seguida, orientados pelo professor, fizeram uma dobradura específica em que os três personagens se juntavam, formando apenas um indivíduo.

Finalizados os dois momentos, nos quais se discutiu sobre identidade, preconceito, características físicas, inclusão e exclusão, foi possível perceber a significância dessas atividades para as crianças. Durante o processo elas demonstraram grande participação e interesse, tanto na primeira quanto na segunda atividade. O uso do lúdico, através dos cartões se mostrou muito eficaz na segunda proposta, pois elas: perguntavam, opinavam, compartilhavam pontos de vista e refletiam sobre o que era ou não adequado.

De modo geral, foi uma experiência muito positiva, porém, é necessário reconhecer que esse trabalho não é suficiente para formar, sozinho, uma compreensão profunda sobre o tema nas crianças, pois, se trata de um processo con-

tínuo, que precisa ser retomado e fortalecido ao longo do tempo. Ainda assim, foi possível introduzir e ampliar suas visões, dando a eles a oportunidade de repensar atitudes que não fossem adequadas.

EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO: REGISTROS FINAIS

O exercício docente na Educação Infantil é um processo complexo e desafiador, que exige do professor um olhar sensível, atento e reflexivo. Olhar esse que apenas é desenvolvido quando o discente tem uma bagagem que só a teoria proporciona. É necessário compreender que cada criança vive um contexto próprio, traz consigo experiências diversas e manifesta comportamentos que nem sempre são frutos de escolhas, mas de vivências de fora do espaço escolar. Por isso, o professor precisa repensar suas práticas, adaptar estratégias e criar maneiras de envolvê-la e integrá-la ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando esses aspectos, o docente assume o papel de mediador do conhecimento, sendo aquele que é responsável por conduzir a aprendizagem e intervir quando necessário, buscando garantir que todos tenham a oportunidade de desenvolver. Muitas vezes, cabe ao professor identificar dificuldades, analisar situações e promover intervenções que sejam adequadas para cada um, sempre considerando que a criança não é culpada pelas suas limitações. Dessa maneira, a prática pedagógica se pauta na sensibilidade, escuta e na intenção.

Antes de assumir a regência de uma turma, é fundamental observar o contexto real da escola e da sala de aula, a rotina, as práticas das professoras regentes e a dinâmica entre as crianças. Essa observação inicial permite compreender o que funciona, o que não funciona e as dificuldades enfrentadas. Assim, quando o professor entra na sala de aula, ele já carrega um entendimento sobre a realidade do contexto educacional, o que o ajuda a agir com consciência e responsabilidade.

Assim, a experiência no estágio mostra que educar na primeira infância é muito mais do que ensinar conteúdo ou desenvolver habilidades: é mediar relações, compreender realidades, interpretar comportamentos e agir com in-

tencionalidade pedagógica. É nessa relação entre teoria, prática, observação e intervenção que o professor deve fundamentar a sua prática fazendo uso da reflexão, do olhar atento, da escuta sensível e compreendo que o espaço escolar é dinâmico.

REFERÊNCIAS

BALDÉ, Ussumane; MASCARENHAS, Suely A. do N.; MAIA, António Alo-ne. **Ensino comparado: a importância da estrutura escolar sobre a qualidade do ensino em Brasil e a Guiné-Bissau**. Nova Revista Amazônica, s.l., v. 13, nº 1, p. 72-87, Set. 2025. Disponível em: ensino comparado: a importância da estrutura escolar sobre a qualidade do ensino em brasil e a guiné-bissau | baldé | nova revista amazônica. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: L9394. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: L11788. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

CALDIN, C. F. **Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar**. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 163168, jan./dez., 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poiesis Pedagógica, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido: **Estágio e docência**. 8. Ed. São Paulo. Cortez. 2017.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas.** In: II Fórum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021153714.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

GOMES, Tiago Pereira. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas.** 1. Ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025. *E-book*. Disponível em: ICET/UFAM lança e-book sobre experiências de estágio na Educação Infantil no interior do Amazonas. Acesso em: 17 nov. 2025.

HECK, Lenira Almeida. **No reino das letras felizes.** Lajedo: Univates, 2007.
NEVES, C. V.; MOLIN, V. D.; CASANOVA, D. **Relação entre o método Montessori e desenvolvimento de habilidades motoras finas em crianças de idade pré-escolar.** Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e8538, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-004. Disponível em: <https://ojs.studies-publicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8538>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS E REFLEXÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Acza Gabrielle Pinto Ribeiro

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-2

LINHAS INICIAIS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INÍCIO DA PRÁXIS DOCENTE

Esta discussão tem como objetivo analisar as contribuições do Estágio Supervisionado na Educação Infantil para a formação do estudante de Pedagogia, considerando a articulação entre teoria e prática na constituição de sua identidade profissional. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação sistemática do cotidiano escolar, no acompanhamento da gestão, na análise da prática docente, na elaboração de planejamentos e na regência de aulas, culminando na aplicação de um projeto de intervenção voltado ao reconhecimento e valorização dos diferentes tons de pele.

O estágio supervisionado constitui-se como um dos pilares da formação inicial docente, pois é o momento em que o estudante de pedagogia vivencia concretamente a realidade escolar, experimentando o cotidiano da profissão e refletindo sobre os desafios do ensino. No contexto da Educação Infantil, essa experiência assume uma dimensão ainda mais significativa, por envolver o trabalho com as primeiras infâncias, etapa em que se formam as bases do desenvolvimento humano, social, afetivo e cognitivo das crianças. O tema “Práticas e Reflexões do Estágio Supervisionado na Educação Infantil: Caminhos para a Formação Docente” propõe uma análise sobre o processo formativo que se constrói a partir da prática pedagógica reflexiva. A formação do professor não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas se concretiza no diálogo

entre teoria e prática, no fazer diário da sala de aula e nas aprendizagens construídas por meio da observação, do planejamento e da regência.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado é um espaço privilegiado para que o futuro docente compreenda a complexidade do trabalho educativo, desenvolvendo uma postura investigativa e crítica diante das situações que vivencia. Desse modo, o estágio não é apenas uma exigência curricular, mas um campo de construção de saberes, experiências e identidades docentes. Refletir sobre as práticas vividas no estágio é, portanto, um exercício de autoconhecimento profissional e pessoal, é o momento em que o estudante se descobre como professor, ressignifica seus aprendizados e projeta sua atuação futura com base em princípios éticos, afetivos e pedagógicos. Nesse sentido, as práticas e reflexões do estágio supervisionado configuram-se como caminhos para a consolidação de uma docência comprometida com a infância, com a aprendizagem e com a formação integral das crianças.

Esse momento formativo, representa um dos momentos mais significativos na formação do futuro professor, pois é nesse espaço que o estudante deixa de ser apenas um observador da realidade educacional e passa a interagir diretamente com ela, transformando o conhecimento teórico em prática pedagógica. É nesse contexto que se inicia a práxis docente, o movimento contínuo entre o pensar, o agir e o refletir, fundamentais para a construção da identidade profissional do professor. O presente artigo apresenta as experiências vivenciadas no Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, especificamente com a turma Crianças Pequenas II – Vespertino “D”.

O estágio teve duração de cinco semanas e foi organizado em etapas complementares: observação da prática gestora e do funcionamento da escola, observação docente, planejamento das aulas, regência em sala de aula e, por fim, a aplicação de um projeto de intervenção intitulado “Reconhecimento e Valorização dos Diferentes Tons de Pele na Educação Infantil”. Cada fase contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da reflexão crítica sobre o papel do educador. O objetivo

principal deste artigo é refletir sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente, analisando as aprendizagens, desafios e descobertas vivenciados durante esse processo. Buscasse compreender como a imersão no ambiente escolar permite ao futuro professor desenvolver uma prática pedagógica consciente, afetiva e fundamentada em princípios éticos e educacionais.

Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o estágio supervisionado como início da práxis docente, destacando sua relevância para a constituição da identidade profissional do futuro professor. Em seguida, apresentam-se os fundamentos do estágio supervisionado na Educação Infantil, compreendendo-o como espaço formativo e abordando as etapas de observação da gestão, da comunidade escolar e da prática docente. Na sequência, são relatadas as experiências e descobertas vivenciadas durante o planejamento e a regência, enfatizando os desafios, aprendizados e encantamentos da prática pedagógica. Posteriormente, descreve-se o projeto de intervenção “Reconhecimento e Valorização dos Diferentes Tons de Pele na Educação Infantil”, com sua justificativa, objetivos, atividades e impactos observados na turma. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam as principais aprendizagens e reflexões acerca da formação docente e da importância do estágio para o desenvolvimento de uma prática educativa crítica e comprometida com a diversidade.

FUNDAMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM), constitui-se como componente curricular indispensável à formação inicial docente. Criado pela Resolução nº 006/2021 e autorizado pela Portaria MEC/SESu nº 79/2024, o curso tem como objetivo formar profissionais aptos a atuar em diferentes contextos educativos, com sólida fundamentação teórica e experiência prática articulada à realidade amazônica (Gomes, 2025).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) orienta que a formação do pedagogo deve integrar fundamentos teóricos, metodológicos e práticas educativas de maneira contínua e crítica. Nessa perspectiva, o estágio se apresenta como espaço privilegiado de aproximação com o cotidiano escolar, permitindo a compreensão do trabalho docente, das políticas educacionais e da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Tal concepção encontra respaldo nas normativas nacionais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio como ato educativo supervisionado.

No contexto da Educação Infantil, o estágio possibilita ao licenciando observar, analisar e participar das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes espaços das instituições educativas como salas de aula, parques, pátios, jardins e demais ambientes de convivência das crianças. Esse movimento articula-se ao princípio da reflexão sobre a prática, configurado no eixo ação–reflexão–ação, no qual o estagiário confronta a teoria estudada com as situações reais vivenciadas no campo.

A fundamentação teórica que sustenta o estágio nesse nível de ensino se baseia na Pedagogia da Infância, perspectiva que reconhece a criança como sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem. Para Rocha (1999), compreender a infância implica considerar as dimensões sociais, culturais, estéticas, cognitivas e emocionais que constituem as experiências infantis. Buscando assim promover a escuta das crianças, a valorização de suas formas de expressão e o respeito a seus direitos de participação.

Conforme a análise de Gomes (2025), o Estágio Supervisionado no ICET/UFAM está estruturado em três etapas, totalizando 450 horas: Educação Infantil (8º período), Anos Iniciais (9º período) e Gestão Escolar (10º período). A fase voltada à Educação Infantil, realizada em escolas da rede municipal de Itacoatiara, envolve diagnóstico da realidade escolar, observação sistemática, participação nas rotinas pedagógicas, elaboração de planos de estágio, regência, desenvolvimento de projeto de intervenção e produção de relatório final ou artigo científico.

Os objetivos descritos no PPC reforçam a intencionalidade formativa dessa etapa, ao buscar: a) promover o conhecimento do campo de trabalho e a compreensão da realidade educacional; b) desenvolver habilidades e atitudes docentes ancoradas em fundamentos teóricos; c) articular ensino e pesquisa no contexto das instituições de Educação Infantil; d) fortalecer a profissionalidade docente e a autonomia intelectual; e) elaborar e avaliar projetos educativos a partir de diagnósticos reais; f) sistematizar a experiência por meio de produções escritas fundamentadas. Tais finalidades ressaltam o caráter investigativo e formativo do estágio, que permite ao estagiário compreender a escola como espaço de produção de conhecimentos e de práticas educativas socialmente situadas. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM), constitui-se como componente curricular indispensável à formação inicial docente. Criado pela Resolução nº 006/2021 e autorizado pela Portaria MEC/SESu nº 79/2024, o curso tem como objetivo formar profissionais aptos a atuar em diferentes contextos educativos, com sólida fundamentação teórica e experiência prática articulada à realidade amazônica (Gomes, 2025).

Na perspectiva de Pimenta (2012), o estágio supervisionado deve ser entendido como um processo investigativo, criativo e reflexivo, em que o estagiário interpreta e intervém na realidade escolar. Essa concepção rompe com a visão tradicional de estágio como simples “campo de observação” e o compreende como um espaço de produção de saberes e de construção da identidade docente. A prática, nesse sentido, deixa de ser uma etapa final da formação e passa a ser o eixo central de articulação entre os conhecimentos teóricos, a experiência e a reflexão pedagógica.

Dessa forma, o estágio se torna um espaço de construção da práxis docente, no qual teoria e prática se complementam. É nesse movimento de ação, reflexão e recriação que o estudante constrói sua autonomia intelectual e profissional, reafirmando o compromisso ético e social da docência. Sendo assim, ele não apenas consolida os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, mas também forma professores mais conscientes, críticos e sensíveis à

realidade das escolas, representando o início concreto da jornada docente, um momento em que se aprende com a experiência, com o outro e consigo mesmo, preparando o futuro pedagogo para atuar com responsabilidade, afeto e intencionalidade educativa.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO FORMATIVO NA DOCÊNCIA

O estágio supervisionado configura-se como um componente essencial na formação de professores, pois possibilita ao estudante vivenciar a docência em contextos reais e compreender, na prática, os desafios e as potencialidades da profissão. Mais do que uma exigência curricular, o estágio é um espaço formativo de reflexão, construção de saberes e desenvolvimento da identidade docente, permitindo que o futuro professor articule os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com as experiências concretas vividas no ambiente escolar. Segundo Pimenta e Lima (2008; 2019), o estágio deve ser compreendido como um campo de investigação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica, e não apenas como um momento de observação ou execução de atividades. É nesse espaço que o licenciando aprende a interpretar a realidade escolar, questionar as práticas instituídas e propor alternativas pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos e da comunidade.

Contudo, a distância entre o que é aprendido na universidade e o que se vivencia na escola ainda representa um desafio significativo. Quando o estágio é reduzido a uma prática burocrática, desvinculada da reflexão teórica, perde-se a oportunidade de promover a autonomia e o pensamento crítico do futuro educador. Por isso, Marcelo García (2009) e Mizukami (2013) defendem que o estágio precisa ser um espaço de diálogo entre teoria e prática, no qual o estudante se reconheça como sujeito ativo na construção do próprio saber profissional. Nesse processo de formação, o professor vai construindo sua cultura docente, ou seja, modos próprios de agir, pensar e ensinar.

Os estudos de Roldão (2010), colocam que a docência se expressa em duas dimensões complementares: a de transmissão de saberes, em que o professor compartilha conhecimentos, e a de mediação da aprendizagem, em que ele cria

condições para que os alunos aprendam de forma significativa. Assim, o estágio permite ao futuro professor compreender que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar pontes entre o conhecimento e a experiência do aluno, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, o estágio possibilita ao licenciando perceber que o processo de ensino e aprendizagem é marcado por diferentes fatores que ultrapassam a ação docente. Cada aluno possui ritmos, experiências e formas próprias de aprender, o que exige do professor sensibilidade e flexibilidade para adequar suas estratégias. Perrenoud (1993) explica essa complexidade ao introduzir o conceito de transposição didática, que envolve a adaptação dos saberes teóricos para torná-los compreensíveis e acessíveis aos alunos, respeitando o tempo e as condições de cada um. O estágio, portanto, se torna um espaço privilegiado para que o futuro professor aprenda a observar, refletir e agir criticamente diante da prática educativa. Ele não apenas experimenta a sala de aula, mas também aprende sobre planejamento, avaliação, gestão da rotina e construção de vínculos afetivos — dimensões fundamentais da docência na Educação Infantil.

De acordo com Fiorentini (2008), o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, construído ao longo da vida e alimentado por múltiplas experiências formativas. Já Marcelo García (2009) complementa que esse processo ocorre de forma colaborativa, especialmente quando o professor está inserido em contextos reais de prática, que favorecem a aprendizagem a partir da observação, da interação e da reflexão coletiva. Nessa mesma linha, Day (2001) reforça que o desenvolvimento docente vai muito além da aquisição de técnicas ou metodologias; trata-se de um percurso complexo e dinâmico de crescimento pessoal, profissional e ético. O estágio supervisionado, ao propiciar vivências concretas e reflexivas, torna-se o primeiro passo nesse caminho de formação contínua, permitindo que o futuro educador se perceba como pesquisador da própria prática e agente transformador da realidade educativa.

Assim, o estágio supervisionado na Educação Infantil representa um momento de integração entre teoria e prática, afeto e reflexão, observação e ação, constituindo-se como um verdadeiro laboratório de aprendizagem docente. É nele que o estudante compreende que ensinar é, antes de tudo, um

ato de compromisso, escuta e construção coletiva de saberes, fundamentos que sustentam a práxis educativa e fortalecem a identidade profissional do pedagogo em formação. Desse modo, o estágio supervisionado transcende o simples ato de aprender a ensinar, ele se torna um espaço de descobertas de si e do outro, um território em que o futuro professor experimenta o sentido mais humano da educação: o de transformar e ser transformado. É nesse entrelaçar de olhares, gestos e aprendizagens que se revela a essência da docência, um ofício feito de estudo, afeto e esperança, onde cada experiência vivida deixa marcas que florescem em saberes, e cada criança se torna um espelho do educador que o estagiário está aprendendo a ser.

OBSERVAÇÃO DA GESTÃO E DA COMUNIDADE ESCOLAR: PRIMEIROS CONTATOS E COMPREENSÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

A primeira etapa do estágio supervisionado concentrou-se na observação da gestão escolar e da comunidade educativa, constituindo um momento essencial para compreender o contexto institucional que sustenta as práticas pedagógicas da Educação Infantil. No Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, o acolhimento pela equipe gestora favoreceu a adaptação inicial ao ambiente, possibilitando o estabelecimento de vínculos e permitindo uma aproximação sensível com a realidade escolar. Esse processo confirma o que afirma Libâneo (2012), ao destacar que a escola é um espaço social complexo, em que dimensões administrativas, pedagógicas e humanas se entrelaçam e influenciam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem.

Durante a reunião inicial, a equipe gestora apresentou a estrutura física, os recursos materiais disponíveis, o quadro profissional e a organização das práticas pedagógicas, elementos fundamentais para orientar o planejamento e o cronograma de observações. Paro (2001) ressalta que a gestão escolar, ao se comprometer com transparência e diálogo, promove condições para que a comunidade compreenda o funcionamento institucional e participe ativamente de suas ações. Assim, o primeiro contato permitiu perceber a importância de uma gestão democrática, acolhedora e articulada.

A escola é composta por dois prédios com funções bem definidas. O prédio principal concentra as turmas de Educação Infantil (4 salas) e 1º ano do Ensino Fundamental, além dos espaços administrativos, consultório odontológico, cantina, refeitório e banheiros. Já o prédio anexo abriga as turmas do 2º ao 5º ano, mas carece de banheiros próprios e de área de alimentação, exigindo deslocamento das crianças até o prédio principal. Esses aspectos evidenciam desafios estruturais que, segundo Lück (2009), interferem na qualidade do ambiente educativo, uma vez que a infraestrutura escolar constitui um dos pilares para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o bem-estar de toda a comunidade.

A escola dispõe de materiais básicos necessários ao trabalho pedagógico, recursos tecnológicos, como projetor e televisão, são restritos e compartilhados entre os docentes. Gadotti (2010) afirma que os recursos materiais e tecnológicos são imprescindíveis para a inovação pedagógica e para a diversificação das práticas em sala de aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, embora a gestão busque suprir as necessidades, ainda há carências que impactam diretamente o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e interativas.

A instituição conta com gestores, coordenação pedagógica, equipe administrativa, professores e auxiliares de vida, distribuídos entre os turnos. A articulação entre esses profissionais é fundamental para o funcionamento da escola. Libâneo (2015) destaca que a qualidade do trabalho educativo depende da articulação entre todos os segmentos da escola, sendo essencial que a comunicação interna seja eficiente para garantir unidade pedagógica e coerência nas ações desenvolvidas.

O planejamento pedagógico é realizado coletivamente, com acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica e apoio de paradas pedagógicas quinzenais. Essa prática dialoga com Silva (2013), que afirma que o planejamento colaborativo fortalece a prática docente e possibilita reflexões contínuas sobre o trabalho educativo. A escola segue o calendário definido pela SEMED, cumpre os 200 dias letivos e conta com participação parcial

das famílias, realidade comum em contextos de vulnerabilidade, que exige estratégias de aproximação e diálogo permanente.

A escola é ainda contemplada por programas educacionais, tais como PROEC, PUXIRUM, LEI, ALFAITA e Tempo Integral, ampliando o repertório de aprendizagens e favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Gadotti (2008) ressalta que programas complementares fortalecem a escola como espaço de formação cidadã e contribuem para a construção de experiências mais significativas.

A gestão escolar, adota princípios democráticos e participativos, envolvendo diferentes segmentos da comunidade na elaboração do Plano Anual. Esse modelo de gestão está alinhado ao que defende Paro (2001), ao afirmar que a participação coletiva é condição para uma escola verdadeiramente democrática. No entanto, a instituição enfrenta desafios significativos, como a ausência de biblioteca e de sala dos professores, fatores que prejudicam tanto o acesso dos estudantes à leitura quanto a organização do trabalho docente.

A observação da gestão e da comunidade escolar permitiu compreender a complexidade, as potencialidades e os desafios enfrentados pela instituição. Conforme Lück (2010), observar o funcionamento da escola é condição fundamental para que futuros docentes desenvolvam uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria da qualidade da educação. Assim, essa etapa inicial do estágio revelou-se essencial para ampliar o olhar sobre o ambiente educativo e fortalecer o processo formativo.

A OBSERVAÇÃO DOCENTE E OS PRIMEIROS APRENDIZADOS SOBRE O SER PROFESSORA

A segunda etapa do estágio supervisionado consistiu na observação da prática docente nas turmas de Educação Infantil. Essa fase foi fundamental para compreender, de forma concreta, o cotidiano da sala de aula, o papel da professora e a complexidade que envolve o ato de ensinar. O estágio possibilitou vivenciar quatro turmas diferentes em um processo de rodízio, permitindo perceber distintos estilos de ensino, formas de organização do espaço, metodologias e relações afetivas estabelecidas entre professora e crianças.

Ao longo dessa fase, observou-se que cada sala apresentava uma dinâmica particular, mas a turma escolhida para continuidade do estágio, Crianças Pequenas II, Vespertino “D”, chamou especial atenção pela forma como o ambiente físico e as estratégias de manejo da turma contribuem para a organização e o desenvolvimento das atividades. No primeiro contato com esse grupo, notouse que as crianças estavam dispostas em fileiras, o que se diferenciava das demais turmas observadas, onde predominavam as rodas de conversa ou agrupamentos mais livres. A adoção dessa organização, segundo a professora regente, favorecia a concentração quando era necessário o uso do quadro e permitia um maior controle da turma em momentos específicos. Embora a professora também propusesse atividades em círculo, sobretudo para rodas de conversa, cantigas e momentos de partilha, a alternância entre as disposições demonstrou intencionalidade pedagógica no uso do espaço, aspecto destacado por Horn (2007) como fundamental para promover autonomia e favorecer a interação entre as crianças.

Outro elemento que se destacou foi a ambientação da sala e o uso dos chamados “combinados”, especialmente o semáforo do comportamento. A presença dos sinais verde, amarelo e vermelho servia como referência visual para orientar atitudes desejáveis, alertar sobre comportamentos inadequados e favorecer a autorregulação das crianças. Durante a observação, percebeu-se que a professora utilizava esse recurso com frequência, explicando calmamente às crianças o motivo de cada mudança de cor e reforçando comportamentos positivos. Essa estratégia dialoga com as orientações de Oliveira-Formosinho (2002), que enfatiza a importância de práticas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia moral e da consciência coletiva na infância.

A receptividade das professoras foi outro aspecto marcante dessa fase. Desde o primeiro momento, demonstraram acolhimento e interesse em integrar a estagiária à rotina da sala. Enquanto a observação era realizada, aproximavam-se para compartilhar informações sobre cada criança, suas principais dificuldades, potencialidades e características de personalidade. Essa abertura para o diálogo configurou-se como um importante momento formativo,

pois possibilitou conhecer de perto o olhar profissional das docentes, o que Schön (1992) chama de reflexão-na-ação, o saber construído no fazer e no refletir sobre a prática cotidiana.

Além disso, houve a oportunidade de colaborar com a aplicação de atividades planejadas pelas professoras naquele dia. Essa participação ativa permitiu experimentar, ainda que de forma inicial, o papel de mediadora das aprendizagens, compreendendo que a docência envolve constantes ajustes e intervenções para atender às necessidades imediatas das crianças. A vivência contribuiu para reconhecer que ensinar na Educação Infantil exige sensibilidade, escuta, presença e disponibilidade afetiva, dimensões apontadas por Barbosa e Horn (2008) como constitutivas do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

No último dia dessa etapa, optou-se oficialmente pela turma Crianças Pequenas II – Vespertino “D” para dar continuidade ao estágio. Essa escolha foi motivada pelo desejo de acompanhar de maneira mais aprofundada o processo de desenvolvimento das crianças e de participar ativamente das práticas pedagógicas ali construídas. Desde então, a experiência deixou de ser apenas observadora e passou a assumir caráter participativo, trazendo consigo o desafio de compreender e vivenciar a complexidade que envolve o ser professora.

Essa fase trouxe reflexões importantes sobre a docência, especialmente acerca da necessidade de desenvolver sensibilidade, paciência, empatia e uma escuta atenta às demandas individuais e coletivas. Também se tornou evidente que o trabalho docente vai muito além da aplicação de atividades: ele envolve planejamento, mediação, afeto e constante tomada de decisões diante das situações imprevistas do cotidiano escolar. Assim, a observação docente não se limitou a assistir aulas, mas constituiu um exercício de reflexão e construção da identidade docente, marcado pelo olhar investigativo, pela escuta sensível e pelo compromisso com o aprender e ensinar na Educação Infantil.

PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: DO PENSAR AO AGIR DOCENTE

Planejar é um dos atos centrais da prática docente e constitui um elemento indispensável para a organização do trabalho pedagógico, pois orienta a ação educativa e possibilita ao professor antecipar caminhos, prever necessidades e garantir intencionalidade às experiências oferecidas às crianças. Mais do que uma exigência burocrática, o planejamento é um processo reflexivo que articula teoria e prática, permitindo ao docente compreender o sentido de suas escolhas e agir com consciência pedagógica. Como destaca Vasconcellos (2002), planejar é “projetar a ação” com base em objetivos claros, no contexto real da turma e nas necessidades concretas dos educandos.

Após o período de observação, iniciou-se a fase de planejamento, etapa essencial do estágio supervisionado por representar o momento em que a teoria se concretiza na prática e o olhar reflexivo do futuro docente ganha forma em ações pedagógicas. Esse processo foi dedicado à elaboração de planos de aula, totalizando doze atividades voltadas ao desenvolvimento integral das crianças da turma Crianças Pequenas II, Vespertino “D”, do Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes.

O planejamento foi realizado com base nas observações anteriores e nas orientações da professora supervisora e do professor orientador do estágio. Cada proposta foi pensada intencionalmente, buscando garantir o envolvimento das crianças em experiências significativas, lúdicas e coerentes com os objetivos da Educação Infantil. Nesse percurso, tornou-se evidente que planejar não é apenas organizar atividades, mas refletir sobre porque, para quem e como ensinar, um exercício que exige sensibilidade, criatividade e conhecimento pedagógico.

Conforme afirma Ostetto (2000), o planejamento representa “um roteiro de viagem”, que orienta o educador na construção de experiências múltiplas e significativas com o grupo de crianças. Assim, cada aula foi elaborada considerando o tempo, o espaço, os materiais disponíveis e o perfil da turma,

de modo a favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) foi o principal documento norteador dessa etapa, servindo como referência para a escolha dos campos de experiências e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As propostas buscaram contemplar os cinco campos definidos pelo documento: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa organização contribuiu para garantir uma prática pedagógica equilibrada, que valorizasse tanto o brincar quanto o aprender.

Durante a elaboração dos planos, também foi necessário refletir sobre as limitações de tempo e recursos, adaptando atividades e criando alternativas viáveis dentro do contexto escolar. Essa flexibilidade revelou-se uma competência essencial da docência, pois, como destaca Mizukami (2002), o planejamento é um processo dinâmico que “permite revisar o caminho percorrido, identificar erros e propor novas possibilidades de ação”.

O ato de planejar tornou-se, portanto, uma prática de autoria e autonomia docente. Ao pensar e organizar as aulas, o futuro professor aprende a tomar decisões pedagógicas fundamentadas, a antecipar desafios e a refletir continuamente sobre sua própria ação. Essa experiência mostrou que o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de reflexão e intencionalidade, que transforma o pensar pedagógico em ação educativa significativa para as crianças.

REGÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE: ENTRE DESAFIOS E ENCANTAMENTOS

A etapa de regência constituiu o momento mais significativo do estágio supervisionado, pois representa a vivência concreta da docência e a possibilidade de articular, de forma reflexiva, os saberes teóricos e as práticas pedagógicas cotidianas. Como destaca Pimenta e Lima (2012), a regência é um espaço

privilegiado de formação, no qual o estagiário passa a compreender o trabalho docente em sua complexidade, reconhecendo seus desafios, potencialidades e sentidos éticos e afetivos. Nesse contexto, a regência realizada na turma Crianças Pequenas II, no turno vespertino “D” do Colégio Grão Mestre Venâncio Igrejas Lopes, compreendeu um total de 12 aulas planejadas e desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e criatividade, evidenciando o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças.

As propostas elaboradas contemplaram os cinco campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os quais orientam o currículo da Educação Infantil e reconhecem a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Ao trabalhar os campos O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, buscou-se promover interações e brincadeiras que favorecessem aprendizagens significativas, respeitando ritmos, interesses e modos singulares de aprender, conforme orienta a BNCC.

No primeiro dia, as atividades centraram-se no reconhecimento da identidade, com o tema “Qual é o seu nome?”. Por meio de rodas de conversa, músicas infantis e produções artísticas, as crianças compartilharam suas histórias e sentimentos, fortalecendo o senso de pertencimento e autoafirmação. Essa prática dialoga com autores como Barbosa (2006), que ressalta a importância das experiências identitárias e do convívio coletivo para a constituição do sujeito na Educação Infantil.

Ao longo das aulas seguintes, foram explorados diferentes recursos lúdicos e literários que articularam fantasia, aprendizado e criatividade. A leitura do livro *A Lagarta Muito Comilona*, de Eric Carle, tornou-se um momento especialmente significativo, pois possibilitou um trabalho interdisciplinar envolvendo linguagem oral e escrita, conceitos matemáticos e conhecimentos de ciências naturais. A contação de histórias despertou a curiosidade, ampliou repertórios culturais e reforçou a potência da literatura infantil no processo de formação leitora, conforme defendem Abramovich (1997) e Coelho (2000).

Durante a Semana da Criança, seguindo orientação da pedagoga da escola, foram desenvolvidas propostas temáticas que reforçaram o brincar como principal linguagem da infância. Brincadeiras de roda, jogos coletivos, desfile das “meias malucas” e do “cabelo maluco”, piquenique e danças promoveram experiências de socialização, expressão corporal, imaginação e convivência ética. De acordo com Kishimoto (2011), o brincar constitui um eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois favorece a autonomia, a construção de regras compartilhadas e o desenvolvimento integral.

Encerrada essa semana temática, retomaram-se atividades relacionadas ao letramento e ao raciocínio lógico, como o reconhecimento da letra “P” e a exploração dos números de 1 a 30. Ainda que a Educação Infantil não trabalhe com objetivos formais de alfabetização, essas experiências foram orientadas pelos princípios do letramento emergente, conforme apontado por Teberosky e Ferreiro (1999), que destacam a importância de inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita desde pequenas, respeitando sua fase de desenvolvimento.

Entre as vivências mais marcantes, destaca-se a leitura compartilhada do livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr. A atividade permitiu refletir sobre diversidade, respeito e autoestima, temas fundamentais para a construção de identidades positivas e para a promoção de uma educação inclusiva e antidiscriminatória. As produções das crianças, que representaram em desenhos “o que as faz especiais”, funcionaram como ponto de partida para o projeto de intervenção focado na valorização dos diferentes tons de pele, reforçando a importância de discutir relações étnico-raciais na Educação Infantil, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

A regência evidenciou desafios inerentes ao cotidiano educativo, como captar a atenção das crianças, administrar o tempo pedagógico e adaptar o planejamento frente a imprevistos, aspectos que reafirmam a necessidade de flexibilidade, criatividade e sensibilidade docente. Tais desafios, entretanto, constituíram aprendizagens valiosas, pois, como afirma Freire (1996), ensinar exige constância, tolerância e a compreensão de que a prática educativa é sempre um exercício de reinvenção.

Ao mesmo tempo, os encantamentos da docência manifestaram-se nos pequenos gestos, na curiosidade das crianças, no brilho dos olhos diante de uma história, na alegria compartilhada em brincadeiras e descobertas. A professora regente desempenhou papel fundamental nesse percurso, constituindo-se como referência profissional e humana, ao demonstrar cuidado, dedicação e intencionalidade em cada ação educativa, reafirmando o valor da afetividade na prática docente, como defendido por Wallon (2007).

Esse período de estágio consolidou a compreensão de que ser professora na Educação Infantil ultrapassa o ensino de conteúdos: envolve acolher, escutar, observar, brincar e transformar o cotidiano em oportunidades de aprendizagem. Conforme destaca Pimenta (2005), o estágio supervisionado é espaço de construção da identidade docente, pois possibilita integrar teoria e prática em um movimento reflexivo e transformador. Assim, a regência não apenas reafirmou a escolha pela docência, mas fortaleceu uma vocação construída com compromisso ético, sensibilidade e amor à educação.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: “RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS DIFERENTES TONS DE PELE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

O projeto de intervenção desenvolvido no campo de estágio teve como temática o “Reconhecimento e valorização dos diferentes tons de pele” com o objetivo geral de desenvolver nas crianças o reconhecimento e a valorização das diversas cores de pele, estimulando o respeito à diversidade e à identidade de cada indivíduo, promovendo, assim, a construção de uma consciência social mais inclusiva e empática e como específicos: reconhecer que existem diferentes tons de pele, tipos de cabelo e cores de olhos; incentivar o uso de diversas cores para representar pessoas em desenhos e produções artísticas; promover rodas de conversa e atividades que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural; estimular o respeito às diferenças e o fortalecimento do sentimento de pertencimento; e, desenvolver atitudes de empatia, valorização e reconhecimento da pluralidade humana.

Sabe-se que a Educação Infantil constitui a base da formação humana e representa o espaço privilegiado para o desenvolvimento das primeiras percep-

ções que a criança elabora sobre si mesma, o outro e o mundo que a cerca. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), essa etapa é essencial para o desenvolvimento integral, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da infância. Nesse contexto, abordar o tema “Reconhecimento e valorização dos diferentes tons de pele” torna-se uma necessidade pedagógica e social, uma vez que contribui para a construção da identidade, da autoestima e do respeito à diversidade desde os primeiros anos de vida. A escola, enquanto instituição formadora, deve assumir o compromisso de promover práticas que favoreçam a convivência ética, o reconhecimento das diferenças e a valorização da pluralidade étnico-racial existente na sociedade brasileira (Gomes, 2005; Munanga, 2005).

Em um país multicultural e historicamente marcado pelo racismo estrutural, como o Brasil, é imprescindível que a Educação Infantil se torne um espaço de desconstrução de estereótipos e de combate a práticas discriminatórias, muitas vezes reproduzidas de forma inconsciente. As falas e atitudes das crianças — como o pedido pelo “lápiz cor de pele” — revelam como as representações sociais sobre cor e identidade estão presentes desde a infância, exigindo do educador uma intervenção intencional e reflexiva (Oliveira, 2005).

Nessa direção, trabalhar essa temática é, portanto, uma forma de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize todas as cores e identidades como igualmente legítimas e belas. Essa constatação reforça a importância de uma intervenção pedagógica que possibilite às crianças reconhecer, respeitar e valorizar as diferentes cores de pele, promovendo uma autoimagem positiva e o fortalecimento do sentimento de pertencimento e empatia (Hooks, 2013; Ribeiro, 2019).

O presente projeto, nesse sentido, visa contribuir para a formação de sujeitos conscientes da diversidade humana, em consonância com as orientações da BNCC, especialmente no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, que valoriza o respeito às diferenças e a convivência ética e solidária (BRASIL, 2017). A metodologia adotada foi lúdica e reflexiva, considerando o nível de compreensão das crianças e priorizando o diálogo como parte essencial do processo de aprendizagem.

As atividades foram planejadas de forma a estimular a escuta ativa, a observação e a expressão artística, elementos indispensáveis para o desenvolvimento da consciência sobre diversidade e identidade. As ações pedagógicas foram organizadas em etapas, tais como: o acolhimento, momento inicial de integração, com orações, alongamento e músicas escolhidas pelas próprias crianças, favorecendo um ambiente acolhedor e participativo, a contação de história com a leitura do livro “A princesa misteriosa”, que apresenta uma princesa negra, levando as crianças a refletirem sobre os padrões de beleza, representatividade e diversidade étnica.

Realizou-se ainda, a roda de conversa como espaço de diálogo em que as crianças expressaram suas percepções sobre a personagem da história e discutiram a diversidade física entre as pessoas, reconhecendo as diferenças como algo natural e belo, bem como o reconhecimento da própria cor com atividade prática na qual as crianças observaram seus tons de pele por meio de espelhos e imagens ilustrativas, identificando a cor mais próxima e, em seguida, realizando auto retratos com lápis e tintas em tons variados.

Para o encerramento do projeto, foi realizado a socialização dos desenhos produzidos e momento de agradecimento coletivo, reforçando o respeito mútuo, a valorização das diferenças e o sentimento de pertencimento ao grupo. Essa metodologia proporcionou um processo de aprendizagem significativo, pautado na reflexão e na valorização da diversidade racial, favorecendo o desenvolvimento da identidade e da empatia desde a infância.

IMPACTO NA TURMA E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

Durante o desenvolvimento do projeto, observou-se o envolvimento e a curiosidade das crianças nas atividades propostas. A contação da história “A princesa misteriosa” proporcionou um momento significativo de reflexão. Inicialmente, todas as crianças imaginaram uma princesa branca e de cabelos loiros, o que evidenciou como as representações sociais de beleza ainda estão fortemente presentes no imaginário infantil. No entanto, ao se depararem com

a imagem da princesa negra, demonstraram surpresa e alegria, reconhecendo sua beleza e expressando encantamento pela personagem.

Um dos momentos de maior desafio ocorreu durante a atividade de reconhecimento dos tons de pele. Foi necessário ir de carteira em carteira para que cada criança pudesse comparar o tom de sua pele com as imagens apresentadas. Essa dinâmica individualizada dificultou o acompanhamento coletivo, pois os demais alunos ficavam dispersos enquanto esperavam sua vez. Apesar da dificuldade, a atividade possibilitou um aprendizado relevante, já que permitiu às crianças observar com mais atenção suas próprias características e perceber a diversidade presente no grupo.

Os autorretratos produzidos ao final foram ricos e detalhados. As crianças escolheram tons de pele, cor de cabelo e traços semelhantes aos seus, demonstrando avanço na percepção da própria identidade e valorização da diversidade. Durante a socialização dos desenhos, cada aluno tentava adivinhar qual colega havia sido representado com base nas características físicas, o que promoveu um momento de interação, alegria e reconhecimento mútuo. Essa dinâmica reforçou a autoestima, a valorização das diferenças e o fortalecimento dos laços de amizade entre os colegas.

O projeto teve um impacto profundamente positivo na turma. As crianças demonstraram maior sensibilidade e respeito às diferenças, valorizando os diferentes tons de pele e as variadas características físicas entre os colegas. A reflexão provocada pela história foi essencial para desconstruir estereótipos e ampliar o conceito de beleza e representatividade no ambiente escolar.

As produções artísticas revelaram avanços não apenas na coordenação motora e na criatividade, mas também na compreensão da identidade individual e coletiva. Esse reconhecimento do “eu” e do “outro” reforçou a importância de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista desde a Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A seguir os registros dessa experiência.

Figura 1 – Auto Retrato

Figura 2 – Desenhos

Figura 3 – Atividade



Fonte: Acervo Pessoal (2025).

Além disso, o momento de adivinhação dos desenhos mostrou que as crianças passaram a observar e valorizar traços e tons de pele de forma positiva e natural, celebrando as diferenças como parte da riqueza humana. Essa transformação evidencia que ações pedagógicas planejadas e sensíveis são capazes de gerar mudanças reais no olhar e nas atitudes das crianças, fortalecendo a convivência ética, o respeito e a empatia. Assim, o projeto reafirma o papel da escola como um espaço de construção de valores e de promoção da igualdade racial, contribuindo para a formação de uma geração mais consciente, acolhedora e livre de preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, analisando as aprendizagens, desafios e descobertas vivenciados durante esse processo possibilitou compreensões múltiplas sobre o contexto da prática e da profissão docente. A imersão no ambiente escolar permitiu a construção de saberes de forma aprofundada como o futuro professor desenvolve uma prática pedagógica consciente, afetiva e fundamentada em princípios éticos e educacionais. As etapas percorridas desde a observação, pla-

nejamento, regência e intervenção, possibilitaram vivenciar a complexidade do trabalho docente e evidenciaram a necessidade de articular teoria e prática em um movimento contínuo de ação–reflexão–ação.

As aprendizagens construídas ao longo do estágio demonstram que essa experiência vai muito além do cumprimento de uma exigência curricular: ela constitui um espaço privilegiado de construção da identidade docente. A convivência com as crianças, a receptividade das professoras, a mediação das atividades e os desafios cotidianos reforçaram a importância da sensibilidade, da escuta ativa, da intencionalidade pedagógica e da postura investigativa no exercício profissional.

O projeto de intervenção “Reconhecimento e Valorização dos Diferentes Tons de Pele” confirmou essa compreensão ao contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a inclusão e o combate ao racismo desde a primeira infância. As atividades propostas fortaleceram a autoestima das crianças, ampliaram a percepção sobre diferenças físicas e favoreceram vivências que valorizam a identidade individual e coletiva.

Dessa forma, ao retomar o objetivo inicial e analisar os resultados alcançados, conclui-se que o estágio supervisionado reafirma seu papel como fundamento da formação docente. Ele possibilita a vivência concreta da práxis educativa e fortalece o compromisso com uma educação reflexiva, afetiva, inclusiva e socialmente responsável. As experiências relatadas demonstram que ser professora é um processo contínuo de aprendizagem, construção e transformação, marcado pela responsabilidade ética e pelo desejo de proporcionar às crianças uma educação significativa, humanizadora e comprometida com a diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalco-mum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARLE, Eric. **A lagarta muito comilona**. São Paulo: Callis, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FIORINTINI, Dario. **Saberes docentes e formação de professores: repensando a prática**. Campinas: Papirus, 2008.

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

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Tiago Pereira. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas**. 1. Ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025. *E-book*. Disponível em: ICET/UFAM lança e-book sobre experiências de estágio na Educação Infantil no interior do Amazonas. Acesso em: 17 nov. 2025

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **O espaço físico na Educação Infantil: muito além do mobiliário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática de ensino de conteúdos e capacidades*. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma perspectiva de responsabilidade social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCELLO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Relações raciais na creche**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina P. (org.). Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas. São Paulo: ANPEd Educativa, 2005. p. 29–39.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A criança como sujeito de direitos: práticas educativas e participação infantil**. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: desafios e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2000.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 610-624, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino–aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

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

CAPÍTULO 4

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS E DESAFIOS DA PRÁTICA EM UMA CRECHE NO INTERIOR DO AMAZONAS

Raiane Serrão Paes

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-4

LINHAS INICIAIS

Estas discussões, visa apresentar as observações e experiências vividas durante o estágio supervisionado I na Educação Infantil, realizado em uma creche localizada no interior do Amazonas. Como componente curricular essencial a formação docente, o estágio supervisionado constitui uma oportunidade única para que os futuros professores em formação possam vivenciar a realidade da profissão, aproximando-se do cotidiano escolar e dos desafios que envolvem o exercício da docência.

É nesse campo de vivências e experiências que os licenciandos constroem aprendizagens significativas, essenciais para o início de sua trajetória profissional. O estágio permite não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, mas também a construção de uma postura reflexiva e crítica diante das práticas pedagógicas observadas.

De acordo com Silva e Correia (2020) destacam que o estágio supervisionado constitui uma oportunidade fundamental para que o aluno-professor mobilize, produza e ressignifique os saberes necessários ao ensino e à aprendizagem. Nesse processo, o futuro docente vivencia diversas situações que contribuem para a construção de conhecimentos sobre a docência e para a compreensão dos desafios inerentes as práticas da docência.

Este estudo, tem como principal objetivo refletir sobre as aprendizagens e os desafios da prática vivenciados no primeiro estágio supervisionado na Edu-

cação Infantil. A experiência foi vivida em uma creche que pertence à rede municipal de ensino, no município de Itacoatiara-Am, intitulada como Centro Social Urbano Vitória Régia, que atende crianças da Educação Infantil com faixa etária de 2 anos e seis meses até 4 anos de idade.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva-reflexiva, que conforme Severino (2018, p. 90), estas “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Libâneo (2006), Luckesi (2013), Luck (2009), Pimenta e Lima (2017), entre outros, que contribuem para fundamentar as observações e experiências vividas na prática do estágio supervisionado que é considerado como instrumento formativo no curso de Pedagogia.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se uma breve introdução sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil e suas finalidades, em seguida, são discutidas as bases legais que orientam o estágio na Educação Infantil, posteriormente, aborda-se o papel do estágio na formação docente, e na sequência, descrevem-se as etapas das vivências no estágio, desde o primeiro contato com a creche, seguido da observação do cotidiano da prática gestora na creche Vitória Régia, prática docente sob as lentes de uma futura professora e o ato de planejar para a prática docente.

É dado realce, ainda ao momento da regência como a prática docente em ação, seguido de reflexões sobre projeto de intervenção que teve como foco estimular a atenção e concentração das crianças na Educação Infantil e os desafios enfrentados no campo de estágio na Educação Infantil, considerando as aprendizagens construídas a partir da prática e, por fim, as linhas finais.

BASES LEGAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA PRÁTICA FORMATIVA

O estágio supervisionado, enquanto componente obrigatório na formação inicial de professores, possui respaldo na legislação educacional brasileira, que o define como uma atividade essencial ao desenvolvimento profissional do li-

cenciando. A Lei nº 11.788/2008, conhecida como a lei do estágio, estabelece que o estágio deve integrar o Projeto Pedagógico do Curso e compor o itinerário formativo do estudante, assegurando sua função educativa e formativa. Como dispõe a legislação “§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.” (BRASIL, 2008, p. 19).

A mesma Lei estabelece que o estágio obrigatório é aquele previsto no currículo do curso, constituindo requisito indispensável para aprovação e obtenção do diploma. Nesse sentido, esta lei afirma que, “§ 1º estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” (BRASIL, 2008, p.19). Além de definir sua obrigatoriedade, a legislação também assegura a dimensão formativa e supervisionada dessa atividade, destacando que o estágio deve ocorrer com acompanhamento efetivo tanto do professor orientador da instituição formadora quanto do supervisor no campo de estágio. Assim, segundo a Lei nº 11.788/2008,

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do *caput* do art. 7º desta lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008, p. 20).

Dessa forma, compreende-se que o estágio supervisionado na Educação Infantil não é apenas uma formalidade institucional, mas um compromisso legal e pedagógico, que visa garantir ao futuro professor oportunidades reais de aprendizagem, reflexão e atuação em contextos educativos. A legislação, ao regulamentar seus objetivos, responsabilidades e formas de acompanhamento, assegura que essa experiência seja vivida de forma ética, orientada e significativa para a formação docente.

O estágio supervisionado, nessa direção, como disciplina obrigatória no curso de licenciatura em Pedagogia se constitui um componente curricular essencial para a formação docente. É através dele que acontece a articulação entre a teoria e a prática, dimensões indissociáveis no processo de construção da identidade profissional do futuro professor. Em muitos casos, o estágio repre-

senta um primeiro contato do licenciando, como professor em formação com o ambiente escolar, a sala de aula e as crianças, proporcionando experiências significativas que contribuem para a compreensão da complexidade do trabalho docente. Ao mencionar a importância dessa articulação entre a teoria e a prática, os estudos de Pimenta e Lima (2017, p. 35), ressaltam que,

nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Essa reflexão revela que a teoria não deve ser vista como algo distante da prática, mas como um instrumento de análise e transformação, capaz de orientar o olhar do futuro professor diante dos desafios cotidianos da escola. O objetivo dos estágios supervisionados, conforme orienta o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia ICET/UFAM, é “[...] desenvolver uma prática de indução profissional a partir da observação, diagnóstico, planejamento, avaliação, reflexão, investigação, intervenção e tematização de sugestões-problema geradas a partir da prática educativa.” (PPC, 2021, p. 53).

Baseado nesse objetivo, no âmbito da Educação Infantil, esses princípios se concretizam quando adentramos no cotidiano da creche e nos deparamos com a complexa articulação entre cuidar e o educar. Dessa forma, fomos instigados a analisar a rotina, as interações e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola campo de estágio. A partir dessas vivências, tornou-se possível identificar as necessidades e problematizá-las a partir das situações reais e a partir disso elaborar uma proposta de intervenção e avaliar seus efeitos, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa.

Com esse objetivo, o estágio não apenas possibilitou compreender a dinâmica da educação das crianças bem pequenas, mas possibilitou também a construção de uma identidade profissional com base na reflexão sobre a prática e na capacidade de intervir de maneira consciente e contextualizada. E além disso, conforme orienta o PPC do curso, nos estágios supervisionados os licenciandos tem,

[...] a oportunidade de refletir sobre o funcionamento das instituições, a definição de conteúdo de aprendizagem, estratégias didáticas, a gestão do espaço, do tempo, dos vínculos, dos materiais, dos conteúdos e a relação com as famílias e com as comunidades, podendo construir uma identidade profissional já imersa na realidade educativa em funcionamento (PPC, 2021, p. 53).

Essa orientação reforça que o estágio supervisionado não se limita à observação passiva, mas implica a inserção ativa do futuro professor em processos que estruturam o cotidiano escolar. Na creche, esse movimento tornou-se relevante, pois envolveu a compreensão da organização dos diferentes espaços da instituição, gestão do tempo entre chegada das crianças, aulas, horários dos lanches (café e almoço) e encerramento, como também o acompanhamento das interações entre as crianças, pais e professoras, a observação de como os materiais eram utilizados para promover experiências significativas e a forma como a escola se relacionava com as famílias e os demais membros da comunidade.

Entre os elementos estruturantes do processo de estágio, destacou-se a importância dos roteiros para as observações, que orientaram os olhares durante o momento da imersão na escola, evitando que a prática se tornasse dispersa ou despropositada, ou seja, “sem um ponto de observação que nos guie, nosso olhar se dispersa, perdemos o foco, ficamos às escuras” Silva et al. (2017, p. 171). Concordamos com as autoras, uma vez que essa percepção reflete na experiência vivida na prática do estágio, pois, os roteiros disponibilizados pelo professor supervisor, atuaram como guia essencial para direcionar as observações, levantar questionamentos, identificar situações relevantes e promover reflexões profundas sobre o cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, a observação deixa de ser um ato passivo e passa a construir um processo ativo, intencional e investigativo, contribuindo para aprendizagens significativas na nossa formação. No contato diário com as crianças, vivenciamos experiências que fortaleceram a construção da identidade profissional como, por exemplo, acompanhar as crianças ao banheiro, auxiliar na hora da merenda, organizar mochilas, servir água para as crianças, mediar conflitos, responder às curiosidade de cada criança, dar atenção e afeto e, até mesmo, chamar a atenção, quando necessário.

Essas situações, aparentemente simples, tornaram-se fundamentais para compreender que ser professor envolve não apenas o educar, mas cuidar, ouvir, acolher e construir vínculos, dimensões essenciais da Educação Infantil. Essa relação direta com as crianças dá significado ao que foi estudado. As pesquisas de Silva et al. (2017, p. 172), corrobora essa discussão ao esclarecer que:

é a criança que vai solicitar ajuda e demandar o esforço do(a) graduando(a) para explicar um conceito [...] que se queixará de um colega e pedirá ajuda para resolver conflitos; enfim, é a criança que irá chamar o(a) estagiário(a) de professor(a), dando sentido a tudo que foi estudado, planejado e observado.

Como ressaltam as autoras, a presença das crianças no cotidiano do estágio supervisionado é decisiva para que o licenciando compreenda, de maneira concreta, o significado de assumir o papel de professor. Elas enfatizam que é a criança quem solicita ajuda, busca explicações, compartilha conflitos e, ao reconhecer o estagiário como professor, atribui sentido ao que foi estudado e planejado ao longo da formação. Segundo Lopes et al. (2020), o estágio constitui-se como uma das experiências mais importantes na formação do licenciando, pois é nesse momento que o futuro professor tem contato direto com a realidade da profissão. É por meio das observações, vivências, elaboração de atividades e trocas de experiências que o graduando começa a construir sua identidade e trajetória profissional.

Pimenta e Lima (2017) complementam ainda, que o estágio deve ser compreendido como campo de conhecimentos e eixo curricular central na formação de professores, uma vez que possibilita o desenvolvimento de aspectos indispensáveis à construção da identidade docente, bem como dos saberes e posturas necessárias ao exercício da profissão. Trata-se, portanto, de uma experiência que transcende o mero cumprimento de carga horária, configurando-se como processo de formação integral, crítico, reflexivo, essencial para a atuação consciente, sensível e contextualizada do futuro professor.

Nessa direção, apresentamos a seguir descrições de forma densa das observações realizadas desde o primeiro contato com a creche até os desafios enfrentados no campo de estágio na Educação Infantil, bem como aprendiza-

dos construídos a partir da prática. Cada etapa do estágio marcou significativamente o nosso percurso formativo, permitindo conhecer o espaço institucional, compreender sua dinâmica, observar diferentes práticas pedagógicas e participar ativamente de momentos como o planejamento, a regência e o desenvolvimento de um projeto de intervenção com as crianças.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O PRIMEIRO CONTATO COM A CRECHE

O primeiro contato com a creche constitui um momento marcante na trajetória da formação de professores, especialmente para os licenciandos que estão iniciando o primeiro estágio supervisionado. Esse momento representa a aproximação inicial entre o estagiário e o ambiente escolar, espaço onde se materializam as práticas pedagógicas que, até então, eram conhecidas apenas pela teoria. Esse momento significativo é permeado por curiosidades, expectativas e, ao mesmo tempo, certo receio diante do novo contexto a ser vivido. O propósito dos registros durante o estágio contribui para aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, é considerado uma ação desafiante, como afirma Chagas (2017, p.109),

o exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças no espaço da instituição como um todo, as interações estabelecidas e as ações realizadas constituíram uma atividade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, uma ação desafiante, principalmente porque nesse ato cada estudante singularmente precisa observar ações e interações, não só das crianças, mas também dos diversos sujeitos imbricados na complexa relação cotidiana da instituição e as proposições indicadas, bem como observar as suas ações no movimento da dinâmica, implicadas nas relações pedagógicas vividas.

Quando o autor destaca que observar as interações, as ações das crianças, dos demais sujeitos da instituição e até as próprias práticas constitui uma atividade desafiadora, ele evidencia que o estágio não se resume a uma tarefa mecânica de anotar fatos observados. Trata-se de um exercício crítico e sensível que exige do estagiário a capacidade de interpretar o ambiente educativo em sua complexidade. Ao adentrar o espaço da creche, iniciamos a observação da rotina das crianças no turno matutino. A chegada antecipada, por volta das 6h50,

possibilitou acompanhar o acolhimento das crianças, que começavam a chegar com seus responsáveis a partir das 7h. Esse momento era marcado por cenas cheias de ternura e diversidade: algumas crianças chegavam alegres e cheias de energia, cumprimentando com “bom dia”, correndo, pulando na amarelinha pintada na entrada da creche, outras vinham mais sonolentas, nos braços dos pais, ainda despertando lentamente para o novo dia.

Cada chegada trazia consigo um gesto de carinho com as professoras que esperavam na porta da sala de aula, um olhar de confiança ou até mesmo um breve choro de despedida de seus pais, expressões e comportamentos comuns que fazem parte desse processo de adaptação à rotina escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças de seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil 2017, 34). Diante disso, conecta-se com a observação da prática das professoras sobre a chegada das crianças nos primeiros dias à creche, onde a maioria delas passa um tempo para se adaptar e, mesmo com o passar dos meses, ainda chora quando são deixadas na sala de aula, até porque esse momento trata-se da separação do meio familiar para um ambiente de socialização com outras crianças, precisando assim de um certo período de tempo para se familiarizar com esse novo ambiente.

Quanto ao trabalho da equipe escolar, demonstraram acolhimento e receptividade. O porteiro, previamente informado sobre a realização do estágio, autorizou nossa entrada e, logo em seguida, fomos recepcionados pela gestora, que nos acolheu de forma atenciosa, já foi nos apresentando a estrutura da creche, iniciando pelas salas de aula, como a sala CBP I- A, Sala CBP II- B, Sala CBP II-C e a Sala CBP II- D. Em sequência, nos apresentou para os auxiliares de serviços gerais (ASG) e para as responsáveis pela cozinha. Mostrou também os diferentes espaços da creche, como: banheiros, cozinha, depósito e, por fim, a secretaria, onde fica a sua sala e o espaço em que trabalham a pedagoga, a secretaria e outras pessoas que compõem a equipe administrativa.

Os escritos de Lima; Costa e Santos (2021) destacam que, embora a escola seja um espaço familiar ao estudante de licenciatura, o estágio mui-

tas vezes representa seu primeiro contato com esse ambiente na condição de futuro professor, e não mais como aluno. As autoras ressaltam que a forma como o estagiário é acolhido desempenha papel fundamental para sua integração ao contexto escolar e para a construção de sua identidade docente. Por isso, é muito importante a forma como somos recebidos, isso traz mais segurança e autonomia diante das atividades que serão realizadas na instituição. Nessa direção, Silva; Cruz e Rodrigues (2021, p. 85), acrescentam que:

a escola é um ambiente que além de educativo deve ser um local de convivências saudáveis, pois também promove algo de muito importante que é o desenvolvimento humano. Valores como solidariedade e o respeito são indispensáveis para o bom relacionamento da equipe e estes devem ser cultivados. Muitas vezes esses funcionários passam a maior parte do seu tempo trabalhando juntos do que com sua própria família.

Conforme dito pelos autores, destacamos que, durante a observação na creche sobre as interações entre os diferentes sujeitos da instituição, em que demonstraram que existem entre eles uma boa convivência, de respeito, comunhão, solidariedade, atitudes essenciais para que haja um ambiente de trabalho harmonioso. Afirmando o que os autores argumentaram sobre que as instituições, além de ser considerado ambientes educativos, deve ser um lugar de convivências saudáveis.

Sendo assim, esse primeiro contato com a creche trata-se de um período de imersão, no qual se busca compreender a dinâmica do ambiente educativo, a organização dos espaços, materiais disponíveis etc. Dessa forma, a creche funciona em turno diurno, anteriormente era de tempo integral. Atende exclusivamente à Educação Infantil, com turmas do CBP I e II, abrangendo crianças de 2 anos e 6 meses a 4 anos de idade. A creche está localizada no bairro Santo Antônio, no município de Itacoatiara- AM. Atualmente encontram-se matriculados uma quantidade de 250 (duzentas e cinquenta) crianças no total. Pela parte da manhã tem quatro turmas, são elas: CBP I “A” com 29 crianças, CBP II “A” com 32 crianças, CBP II “B” com 32 crianças e CBP II “C” com 32 crianças e os demais estudam no turno vespertino.

A situação física da creche, encontra-se em bom estado de conservação. O prédio, construído em alvenaria com 15 dependências, sendo uma secretaria,

quatro salas de aula, dois banheiros exclusivos para as crianças, com chuveiros, um banheiro para os funcionários, uma despensa para o armazenamento de alimentos, um depósito para material de limpeza, uma cozinha, um salão que funciona como refeitório e também como espaço para realização de atividades culturais, cívicas e científicas. Possui, ainda uma área externa com um parquinho para as crianças brincarem em tempos livres ou quando as professoras as levam uma vez na semana.

Apesar da ausência de biblioteca, cada sala possui um cantinho de leitura, com livros infantis enviados pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED). As obras são voltadas à contação de histórias, apresentando ilustrações e linguagem acessível ao público infantil, assim, a creche não utiliza livros didáticos, apenas os livros para leitura. Esse primeiro contato revelou, portanto, um momento de imersão e descoberta, no qual foi possível compreender a dinâmica do ambiente educativo, a organização dos espaços, as práticas de acolhimento e a importância das relações interpessoais no contexto escolar.

O COTIDIANO DA PRÁTICA GESTORA NA CRECHE VITÓRIA RÉGIA

A observação do cotidiano da prática gestora na creche, realizada desde o início até o final do estágio supervisionado, permitiu compreender, de forma ampla, o papel da gestão escolar e sua relevância para o bom funcionamento da instituição. Sob a perspectiva de estagiária, foi possível perceber que a gestora se mostra uma profissional comprometida, observadora e participativa em todas as atividades da creche. Sua atuação demonstra que a função da gestão escolar vai muito além da execução de tarefas administrativas ou somente repassar ordens, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve diálogo, cooperação e corresponsabilidade entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Os estudos de Luck (2009, p. 69) coloca que a “escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos.” Essa concepção se concretiza na prática da gestora da creche Vitória Régia, que busca envolver os familiares, os professores, a pedagoga, a secretária e demais funcionários nas decisões e ações diárias, mostrando-se sempre presente e acessível.

Observou-se que o processo de escolha dos dirigentes da escola ocorre de forma indireta, uma vez que não há uma votação para assumir o cargo de gestor, geralmente, a nomeação é feita por indicação de autoridades superiores da Secretaria Municipal de Educação ocorrendo a cada dois anos. Apesar desse formato, a gestora procura desenvolver um modelo de gestão de caráter democrático, conforme o que está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche. Em sua fala, ela afirma que, embora ainda haja muitos desafios, o grupo caminha rumo a consolidação de uma gestão mais participativa, dando voz e espaço a comunidade escolar. Luck (2009, p. 70), reforça que

[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos.

Com base nessa compreensão apresentada pela autora, entendemos que a gestão democrática ultrapassa a mera descentralização de decisões administrativas, configurando-se como um espaço de construção coletiva e de exercício da cidadania no ambiente escolar. Essa perspectiva valoriza o diálogo e o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar na busca por uma educação de qualidade e socialmente significativa. Quando a escola se torna um espaço aberto, participativo e de escuta, possibilita que os estudantes vivenciem na prática os princípios da convivência democrática, aprendendo a respeitar opiniões diversas, a agir com responsabilidade e a compreender o valor da cooperação.

Assim, a gestão democrática assume um papel formativo essencial, ao transformar o cotidiano escolar em um ambiente de participação e corresponsabilidade, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, a gestora da creche demonstra compreender que a efetivação desse modelo exige um trabalho contínuo de sensibilização e envolvimento de toda comunidade. A gestora destacou que, embora muitas famílias participem das ações da escola, algumas ainda se mantêm distantes. Mesmo assim, ela busca criar estratégias para aproximá-las, reconhecendo que a corresponsabilidade pela educação das crianças deve ser compartilhada entre escola e família.

Nesse sentido, “a criança, quando bem acompanhada pela família apresenta um melhor desenvolvimento escolar, pois esse cuidado a afeta positivamente em vários aspectos, tais como na autoconfiança, autoestima, interesse etc.” (Nascimento et al. 2021, p. 11). Contudo, para que a criança tenha um bom desenvolvimento na escola, é necessário que ambas as instituições trabalhem de maneira compartilhada.

Em relação a cultura escolar, que parte também da função da gestora como uma boa líder em sua função a favor de um ambiente harmonioso, compartilhado e compromissado. Afirmamos que, durante a observação, foi possível perceber um bom relacionamento entre a administração, o corpo docente e o corpo discente, caracterizado por colaboração e respeito mútuo, compreendendo essa percepção:

como um processo eminentemente social e coletivo, constituído a partir de aprendizagens e compreensões compartilhadas, a formação à cultura escolar se efetiva a partir da liderança de pessoas que, de alguma forma, exerce influência sobre o grupo no sentido de que em seu trabalho focalize determinados aspectos, que pense sobre eles segundo um padrão mental específico e que construa referenciais mentais e significados peculiares em relação a eles (Luck, 2009, p. 112).

Compreendemos que a cultura escolar não é um elemento estático, mas um processo construído coletivamente, permeado por aprendizagens, significados e formas de compreender o cotidiano educacional. A autora destaca que essa construção é fortemente influenciada pela liderança exercida no ambiente escolar, entendida não apenas como ocupação de cargos formais, mas como a capacidade de orientar práticas, mobilizar reflexões e instaurar sentidos compartilhados. Desse modo, reconhecer a liderança como mediadora desse processo implica compreender que a consolidação de uma cultura escolar democrática, colaborativa e voltada à aprendizagem depende do engajamento e da intencionalidade daqueles que compõem o coletivo escolar.

Quanto à resolução de conflitos, a gestora afirmou que o diálogo é o principal instrumento utilizado para a mediação de situações adversas. Os problemas são tratados de forma compreensiva e respeitosa, buscando-se o entendimento entre as partes. Nos casos que envolvem as crianças, os pais são convocados

para conversas esclarecedoras, com o intuito de promover uma abordagem educativa e construtiva.

De acordo com Silva (2024), o gestor escolar deve atuar como mediador dos conflitos, promovendo o diálogo entre as partes envolvidas, de modo que a comunicação favoreça a busca por soluções. Nessa perspectiva, o objetivo é alcançar um consenso que possibilite a resolução das divergências de forma equilibrada e construtiva. Quanto à facilidade de comunicação da gestora com os pais/ famílias dos alunos é facilitada por meio de ferramentas digitais, que fortalecem a integração entre a escola e comunidade, como afirma Souza (2025, p. 41) em que:

as redes de conexão são essenciais para integrar diversos agentes da comunidade escolar por meio de ferramentas digitais. A eficácia dessas ferramentas está relacionada à maneira como organizam dados, promovem a colaboração e facilitam a comunicação entre gestores, professores, alunos e famílias.

Nesse sentido, a gestão escolar da creche utiliza recursos tecnológicos, como grupos de Whatsapp e outras redes sociais, os quais são utilizados para divulgar eventos, reuniões, fotos das crianças na participação ativa durante as aulas, e demais atividades da instituição, assim garantindo que as famílias se mantenham informadas e participativas na rotina institucional. Além disso, a creche mantém parcerias com órgãos públicos, como o conselho tutelar, Unidade Básica de Saúde (UBS), a Secretaria do Meio Ambiente e a Vigilância Sanitária. Essas parcerias são formalizadas mediante o envio de ofícios pela direção, fortalecendo a integração entre escola e comunidade, aspecto essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere aos aspectos financeiros, a creche conta com o apoio da Associação de Pais, Mestres e Comunidade (APMC) e também recebe recursos oriundos de programas governamentais, como o Educação Conectada, responsável pelo fornecimento de internet na escola. No âmbito pedagógico, a gestora participa ativamente da elaboração do plano anual disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e realiza o repasse das

orientações aos professores, fazendo sempre seu papel de gestão comprometida com a educação.

O cotidiano da gestão escolar é marcado pelo compromisso, pela pontualidade e pela presença constante nos diferentes espaços da creche. Ao chegar à instituição, a gestora se mostra receptiva com todos, desde o portão, com os porteiros, até com os pais, crianças, professores, aos ASG e outros. Ela acompanha atentamente a chegada das crianças e, quando necessário recepciona-os na porta das salas de aula até a chegada das professoras. Essa atitude revela sensibilidade e comprometimento com o bem-estar das crianças e das famílias.

Além das responsabilidades administrativas, a gestão participa ativamente dos eventos da creche, como observamos na organização e realização da feira cultural e dia das crianças, envolvendo-se nas atividades, fazendo uso de fantasias e celebrando, junto com a equipe, esses eventos comemorativos. Observamos um ambiente de parceria e cooperação, com divisão de tarefas e trocas constantes de ideias, demonstrando engajamento e responsabilidade com o trabalho. Portanto, o cotidiano da gestão na creche Vitória Régia reflete uma liderança humanizada e participativa, que busca conciliar a dimensão técnica e burocrática da função com a dimensão humana e pedagógica do trabalho escolar.

A PRÁTICA DOCENTE SOB AS LENTES DE UMA FUTURA PROFESSORA E O ATO DE PLANEJAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Observar a prática docente é, antes de tudo, um convite à reflexão sobre o verdadeiro significado de ser professor. Desde o início do estágio supervisionado, as orientações do professor supervisor, ressaltavam a importância de transformar essa experiência em algo realmente formativo. Mais do que apenas assistir, era preciso envolver-se, colocar “a mão na massa”, sentir o ritmo da rotina escolar e compreender, na prática, a complexidade da profissão docente. Dessa forma, a observação, quando vivida de forma envolvida e intencional, transforma-se em um processo de aprendizagem, como afirma Pimenta e Lima (2017, p. 45), ao expressar que

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

As autoras evidenciam que a aproximação do licenciando à realidade escolar só ganha sentido quando ocorre de maneira intencional e comprometida, ultrapassando práticas meramente burocráticas, como o preenchimento de fichas de observação. As autoras alertam que estágios estruturados apenas por tarefas formais tendem a oferecer uma visão limitada da complexidade educativa, reforçando a necessidade de um aprofundamento conceitual que oriente ações mais reflexivas e contextualizadas. Assim, defendem uma concepção de estágio que promova envolvimento efetivo, análise crítica e participação ativa, elementos indispensáveis à formação docente.

Nesse movimento de ver, sentir e refletir, passamos a compreender que ser professor é muito mais do que aplicar atividades ou conduzir rotinas, é lidar com emoções, desafios e decisões constantes, que exigem empatia, firmeza e dedicação. Cada dia de observação revelou um pouco mais da riqueza do trabalho pedagógico e da delicada arte de ensinar. Monge; Luzia e Nunes (2017, p. 63), reconhecem que:

ao longo do nosso percurso acadêmico compreendemos a importância dos conhecimentos teóricos aliados à prática pedagógica, sendo esta desafiadora, mas não há nada mais real, desafiador e marcante que a prática em si. É com a prática que aprendemos um pouco do que realmente é ser professora, é desta forma que aprendemos a ultrapassar os problemas, a contornar situações, a saber lidar com os limites e as possibilidades dos adultos e crianças.

Percebe-se que as autoras reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática, destacando que é no contato direto com a realidade educacional que o futuro professor vivencia, de forma mais intensa e significativa, os desafios e aprendizagens da docência. Essa compreensão revela-se especialmente no contexto do estágio, momento em que o estagiário observa a prática docente,

aproximando-se das dinâmicas da sala de aula e enfrenta situações que exigem reflexão, sensibilidade e tomada de decisão.

Assim, podemos dizer que, quando começamos a acompanhar as rotinas, interações e imprevistos do cotidiano escolar, passamos a compreender mais profundamente os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico, desenvolvendo, assim, competências que não podem ser plenamente apreendidas apenas pela via teórica. Durante a semana de observação, foi possível acompanhar a rotina de diferentes turmas da Educação Infantil na creche, o que proporcionou uma compreensão mais ampla sobre as práticas pedagógicas e sobre como o cuidar e o educar se entrelaçam no cotidiano da creche.

Conforme orienta a Base Nacional comum curricular (BNCC) “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. (BRASIL, 2018, p. 34). Na prática observada, essa concepção se materializa em ações cotidianas simples, mas de grande significado pedagógico, como o acolhimento afetuoso das crianças, o momento das refeições, a troca de fraldas, o descanso e as atividades lúdicas planejadas pelas professoras. Tais momentos evidenciam que o ato de cuidar ultrapassa o aspecto físico, envolvendo também o emocional, o social e o cognitivo. Assim, o educar e o cuidar se complementam, promovendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo os vínculos afetivos entre as professoras e as crianças.

O primeiro dia de observação da prática docente ocorreu na turma CBP II “C”, recebemos o acolhimento das professoras e das crianças, após essa recepção, sentamos junto com a turma ao redor da mesa para participar ativamente da aula. A manhã começou com uma oração, exploração dos cartazes do dia da semana, calendário, com músicas e conversa sobre o final de semana. Uma fala espontânea de uma criança “eu viajei de avião”, despertou o interesse da turma e serviu como ponto de partida para o tema da semana do trânsito. A professora aproveitou esse momento para abordar, de forma lúdica, o uso do semáforo e os diferentes meios de transporte, promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa. Tal prática dialoga com o entendimento de Oliveira (1992), quando reflete sobre as concepções teóricas de Vygotsky, enfatizando que:

o processo de formação de conceitos até aqui discutido refere-se aos conceitos “cotidianos” ou “espontâneos”, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. Vygotsky distingue esse tipo de conceitos dos chamados “conceitos científicos”, que são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos[...] (Oliveira, 1992, p, 31).

Nesse sentido, ao transformar a fala espontânea da criança em um ponto de partida para uma atividade pedagógica intencional, a professora aproximou esses dois conceitos, permitindo que as crianças ampliassem seu repertório cognitivo de maneira significativa. No dia seguinte, na turma CBP II “D”, a manhã iniciou com oração e músicas, seguidas de atividades com massinhas e vídeos educativos sobre o numeral 5, as crianças exploraram o conteúdo de forma prática e divertida, pintando e relacionando quantidades.

Já na turma CBP II “B”, o trabalho sobre a semana do trânsito continuou, agora com atividades concretas e simbólicas que despertaram curiosidade e entusiasmo. Além disso, ocorreu também a aprendizagem do numeral 4, a contagem, a colagem e o reconhecimento do numeral foram conduzidos de maneira criativa e dinâmica, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança. No quarto dia, a observação ocorreu na turma CBP I “A”, composta por crianças menores, o que exigia um olhar ainda mais sensível e atento. A rotina foi marcada por momentos de acolhimento, contação de histórias e brincadeiras com massinha e brinquedos de montar, em um ambiente repleto de afetividade. As professoras demonstraram paciência e empatia, adaptando as atividades às necessidades e aos interesses do grupo. As músicas, danças e histórias tornaram-se instrumentos de aprendizagem e também de vínculo afetivo.

Ao final dessa etapa de observação, tornou-se evidente que cada professora tem um modo singular de conduzir a sua prática docente. Sendo assim, algumas são mais dinâmicas e expressivas, outras mais firmes e serenas, mas todas compartilham um mesmo compromisso, o de garantir o desenvolvimento integral das crianças com amor e responsabilidade. A experiência de observar a prática docente sob as lentes de uma futura professora foi profundamente transformadora, pois permitiu compreender que educar é um ato que exige sensibilidade, preparo, paciência e, acima de tudo, vocação. Essa vivência trouxe a certeza de que ensi-

nar é, ao mesmo tempo, aprender continuamente e que cada gesto, palavra e olhar em sala de aula carrega o poder de transformar vidas.

Nessa direção, é importante compartilharmos a visão sobre o ato de planejar para o desenvolvimento da prática docente, até porque o planejamento representa um momento essencial na vida do professor, pois é nele que se delineiam as intenções pedagógicas e se organizam as ações que darão sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Mais do que um simples documento, planejar é um ato de compromisso com as crianças, com o desenvolvimento integral e com a construção de uma prática educativa significativa.

Durante o período de estágio supervisionado, o ato de planejar foi compreendido não apenas como uma exigência burocrática, mas como um processo reflexivo e intencional que orienta o trabalho pedagógico. O período destinado ao planejamento da regência foi vivenciado como uma oportunidade de crescimento. As ideias foram sendo organizadas a partir do planejamento quinzenal elaborado pelas professoras regentes da turma, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), mas cada proposta ganhou novos significados ao ser pensada à luz das observações realizadas e das necessidades reais das crianças.

Esse processo revelou que o planejamento não deve ser algo fixo e engessado, mas sim flexível e aberto às mudanças que o cotidiano escolar exige. Conforme defende Luckesi (2013), o ato de planejar constitui-se em uma ação intencional, na qual são definidos objetivos e meios para alcançá-los. Por isso, trata-se de um processo que não é neutro, mas ideologicamente comprometido. Libâneo (2006) complementa, dizendo que o planejamento é um guia de orientação, que tem como função orientar a prática, partindo das exigências que a própria prática apresenta. Ele não deve ser entendido como um instrumento rígido, mas como um processo contínuo que orienta a ação docente, podendo ser ajustado conforme a realidade concreta da sala de aula.

Durante o estágio, essa compreensão se confirmou na prática. Em alguns momentos, foi necessário adaptar os planos de aula devido à mudança na rotina da creche, como eventos comemorativos e atividades da semana das crianças. Nessas situações, o planejamento foi reorganizado com criatividade e flexibili-

dade, respeitando as demandas institucionais sem perder de vista os objetivos pedagógicos. Essa experiência evidenciou que o professor precisa estar sempre atento, pronto para ressignificar sua prática diante dos imprevistos que surgem no cotidiano escolar.

Os planos de aula elaborados durante a regência contemplaram diferentes eixos da BNCC, buscando promover experiências ricas e variadas. Foram planejadas atividades voltadas à coordenação motora fina (atividade de cobrir os tracejados de figuras geométricas, como o quadrado, triângulo e círculo), sons e ritmos (identificação e imitação dos sons dos animais), alimentação saudável e não saudável (separação de alimentos conforme a classificação), partes do corpo humano (encaixar os membros no cartaz correspondente), e circuito motor (atividades de equilíbrio, atenção e concentração).

Durante a semana das crianças, o planejamento incluiu propostas lúdicas e recreativas, como o dia do cabelo maluco e da meia maluca, dia da mochila maluca, dia das brincadeiras e a comemoração especial do dia das crianças, fortalecendo o vínculo afetivo entre professores e as crianças. Além disso, nos últimos dias, foram desenvolvidas atividades de higiene corporal, revisão dos numerais de 1 a 5 e revisão das letras A, E, I, O e U, de forma lúdica e contextualizada.

Ao vivenciar o processo de planejar, foi possível perceber que cada detalhe pensado com carinho e propósito se reflete diretamente no aprendizado e bem-estar das crianças. Planejar, portanto, é muito mais do que cumprir uma exigência acadêmica, é cuidar, prever e construir caminhos que promovam aprendizagens significativas. É, sobretudo, um ato de amor e responsabilidade, que reafirma a identidade do professor como mediador do conhecimento e como sujeito reflexivo, comprometido com a aprendizagem dos alunos e com a transformação da realidade escolar.

MOMENTO DA REGÊNCIA: A PRÁTICA DOCENTE EM AÇÃO

O momento da regência no estágio supervisionado na Educação Infantil, representa uma das fases mais significativas e desafiadoras da formação docente. Esse período é marcado por grandes anseios e expectativas diante da nova

etapa a ser vivida. Antes mesmo de assumir a sala de aula, surgem o medo, angustias, ansiedade, e diversas dúvidas como: será que vou conseguir? As atividades que planejei vão dar certo? Como é que vou começar o acolhimento, se não sei todas as músicas infantis? Até mesmo sobre se as crianças iam ou não gostar das aulas? Durante a observação, tudo parecia simples, mas diante da prática percebe-se que o processo de ensinar exige muito mais preparo, sensibilidade e envolvimento do que se imagina. De acordo com as orientações do supervisor do estágio, é natural que o início da regência desperte esses sentimentos, uma vez que o contato direto com a sala de aula constitui o momento em que o futuro professor vivencia, de forma concreta, a realidade escolar.

Nessa perspectiva, o estágio é compreendido como um espaço de aprendizagem, reflexão e aperfeiçoamento profissional. A partir desse ponto o estagiário deixa de atuar como mero observador e passa a exercer o papel de professor, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica em contextos reais de ensino. Essa articulação entre teoria e prática reforça a concepção de Pimenta e Lima (2017), que compreende o estágio como um campo de construção do saber docente e de desenvolvimento da reflexão crítica sobre a ação educativa.

Batista e Gomes (2025) explicam que esse momento não se limita à execução de atividades pedagógicas, pois constitui um espaço de análise crítica da realidade escolar, no qual o licenciando vivencia desafios, observa a rotina e reflete sobre diversos aspectos da docência, como o planejamento, a gestão da sala de aula e a inclusão, entre outros. Realmente a regência é além de ser somente aplicação as atividades planejadas, é assumir o papel de ser professor(a), viver os desafios, refletir, buscar novas formas de ensinar, entender que sempre vamos estar nesse processo de aprendizagem, assim como as crianças aprendem com o professor(a), os professores também aprendem com elas, como apontam as autoras Silva et al. (2017, p. 175),

no período em que os(as) estudantes assumem a regência das aulas, dão-se conta de que nem sempre o que foi pensado pode ser executado, que situações diversas interferem no planejamento inicial, que muitas vezes toma rumos inesperados devido à complexidade e riqueza existentes no espaço escolar.

Essa constatação evidencia que o ato de ensinar vai muito além do planejar, exige sensibilidade, escuta, flexibilidade, adaptação e criatividade diante dos imprevistos que surgem no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, a regência ocorreu na turma CBP- I “A”, com crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos de idade.

As aulas começavam às 7h30 com intervalos para o café e almoço, com encerramento às 10h45, momento em que os responsáveis vinham buscar as crianças na porta da sala de aula.

Durante o período de regência, as rotinas pedagógicas foram organizadas de forma a garantir momentos de acolhimento e socialização das crianças. O início das aulas diárias era marcado por uma oração e, em seguida, era dita a frase “Obrigado, meu bom Jesus, amém”. Após, havia um diálogo com as crianças, exploração dos cartazes como o calendário e sobre como está o dia hoje? Ensolarado, chuvoso ou nublado? e também eram cantadas as músicas infantis como: bom dia coleguinha; mãos fechadas, abre as mãos, bate palmas, fecha de novo, põe essas mãos no rostinho e sorria...; borboletinha; dona aranha; cabeça, ombros, joelhos e pés; um dedinho; ovelhinha; estátua, entre outras.

Esses momentos, coadunam com os estudos de Delazari (2024, p. 16) quando diz que a “música é uma excelente ferramenta para educação, pois tem papel significativo e com vários benefícios para a aprendizagem das crianças.” Dessa forma, esses momentos musicais foram essenciais para o desenvolvimento afetivo e social das crianças, pois sempre promoveram a integração da turma, fortalecendo os vínculos e contribuindo para um ambiente acolhedor e prazeroso de aprendizagem na regência.

As atividades pedagógicas desenvolvidas durante a regência buscaram promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. Foram propostas ações voltadas à coordenação motora fina, ao reconhecimento de sons e ritmos, ao aprendizado de alimentação saudável e não saudável, às noções de higiene corporal, conhecimento das partes do corpo e à revisão dos numerais de 1 a 5 e das letras (A, E, I, O e U).

Também foram realizadas atividades lúdicas com circuitos motores, que contribuíram para o fortalecimento da concentração, do equilíbrio e da cooperação entre as crianças. Destaca-se ainda a realização da semana das crianças, momento em que proporcionou experiências lúdicas, criativas e dinâmicas. Entre as atividades desenvolvidas estiveram o dia do cabelo, da meia maluca, o dia da mochila maluca, brincadeiras na área externa da creche e a comemoração do dia das crianças. Essas ações promoveram a socialização, a imaginação e o protagonismo infantil, reafirmando a importância da interação durante o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum curricular (BNCC).

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (BRASIL, 2018, p. 35).

Dessa forma, o documento destaca que o brincar constitui um elemento central do cotidiano infantil, pois, por meio das interações, as crianças expressam afetos, lidam com frustrações, resolvem conflitos e exercitam a regulação das emoções. Assim, o brincar deixa de ser apenas uma atividade lúdica e se torna um espaço fundamental de aprendizagens sociais e emocionais, contribuindo de maneira decisiva para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Foram notórias essas cenas durante as interações e brincadeiras, quando as crianças foram convocadas a participar dos desafios das brincadeiras, como a dança da cadeira, corrida do balão na testa, corrida do sapo usando bambolê e o circuito motor, durante esses momentos e outros que ocorreram na semana das crianças. Perceberam-se expressões de afeto, tanto com as professoras e estagiários, onde as crianças tiveram que lidar com frustrações e emoções, durante as brincadeiras realizadas, sendo assim, cabe ao professor assumir seu papel de mediador diante dessas situações que acontecem nessa fase de desenvolvimento. Entre as atividades realizadas, descrevem-se aqui a primeira e a última aula da regência, ambas voltadas do desenvolvimento da coordenação motora fina e a revisão das letras, seguindo as orientações da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como os Eixos estruturantes “Interações e Brincadeiras”, bem como dos Campos de experiências: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, dos Objetivos de aprendizagem e das sínteses de desenvolvimento de cada campo.

A primeira atividade teve a intencionalidade de reconhecimento das formas geométricas e principalmente ao desenvolvimento da coordenação motora fina. Cada criança jogava um dado com as figuras geométricas (quadrado, triângulo e círculo) para o alto e a figura que saísse no lado superior do dado, a criança observava e seguia as instruções do desafio, onde tinham que pular no tapete, apenas nas formas correspondentes e, em seguida, cobrir os tracejados da mesma figura em uma folha de papel A4 fixada no quadro. Essa atividade desenvolveu a atenção, concentração e principalmente à coordenação motora fina. Embasado nos pensamentos de Wallow, a autora Dantas (1992, p. 39) coloca que:

[...] Wallow faz lembrar como é lento o amadurecimento dessas competências: no início do primeiro ano, o ser está à mercê das suas sensações internas, viscerais e posturais. A exploração da realidade exterior só será possível quando o olho e a mão adquirirem a capacidade de pegar e olhar praxicamente. O reflexo de preensão será substituído, por volta do segundo trimestre, por uma preensão voluntária, ainda muito tosca: a chamada preensão palmar, em que a mão se fecha em torno do objeto sem fazer uso da oposição entre o polegar e outros dedos, vantagem da espécie humana. Alguns meses depois, esta oposição se inicia, mas ainda de forma tosca. A chamada preensão pinça, em que o polegar e o indicador se opõem e complementam, só é adquirida por volta dos nove meses [...]

Assim, durante a aplicação da atividade voltada a coordenação motora fina, foi notório ver a dificuldade de algumas crianças ao pegar o pincel para cobrir os tracejados das figuras. As palavras da autora sobre a chamada “preensão palmar”, reafirmam a prática quando a criança pegava o pincel, a mão se fechava em torno de todo o pincel, não fazendo uso da oposição entre o polegar e os dedos. Dessa forma, as crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos de idade, ainda apresentavam essa dificuldade, que precisava ser desenvolvida. Como media-

dora, auxiliei na maneira certa de pegar o pincel para a realização da atividade, e essa aula contribuiu para esse processo de desenvolvimento nessa turma.

A última aula da regência consistiu na revisão das letras “A, E, I, O e U”. As crianças foram organizadas em círculo. Primeiramente, foram revisadas oralmente as letras, apresentadas em tamanho grande. Depois foram fixadas no quadro as letras acompanhadas de imagens na folha de papel A4 e seus tracejados ao lado. Após foi realizado a leitura coletiva e questionamentos sobre o reconhecimento das figuras que estavam junto à letra, explicando-se que cada uma iniciava com a letra correspondente, por exemplo, A de Abelha, E de Escova, I de Igreja, O de olho e U de Uva. Para concluir, individualmente, cada criança, deveria identificar a letra, ligar ao seu tracejado e, por fim, cobrir os tracejados, desenvolvendo assim, também a coordenação motora fina. É de suma importância trazer atividades lúdica para desenvolver essas habilidades nas crianças bem pequenas.

Mota; Mothe e Gonçalves (2025) ressaltam que na Educação Infantil, as atividades lúdicas desempenham um papel pedagógico fundamental, ultrapassando o simples entretenimento. As atividades lúdicas oferecem um ambiente rico e dinâmico, no qual as crianças podem explorar, experimentar e aprender de maneira significativa, favorecendo seu desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

Portanto, reafirma-se a importância das atividades lúdicas durante este processo e nessa etapa da Educação Básica, uma vez que elas despertaram maior interesse, favorecendo a participação ativa da turma e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Além das atividades lúdicas, algumas vezes foram utilizadas atividades impressas, como pintura e colagem, reforçando os conteúdos trabalhados.

PROJETO DE INTERVENÇÃO COM FOCO EM ESTIMULAR A ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O projeto de Intervenção aplicado na turma de Educação Infantil com crianças na faixa etária de 2 anos e seis meses até 3 anos de idade, teve por tema: História cantada e dramatizada como estratégia para estimular a aten-

ção e a concentração na Educação Infantil. Com o objetivo de estimular a atenção e a concentração das crianças na faixa etária de 2 anos e 6 meses por meio da história cantada e dramatizada, valorizando a ludicidade, o ritmo e a interação social, este projeto foi realizado durante o período de regência na turma CBP-I “A”, em que se observou que as crianças demonstravam perda rápida de interesse e atenção em atividades de contação de histórias tradicionais, dispersando-se facilmente diante de estímulos verbais mais longos. Essa observação motivou a elaboração de uma proposta pedagógica que despertasse maior envolvimento e favorecesse o desenvolvimento da escuta ativa e da concentração.

A história cantada e dramatizada é uma estratégia pedagógica que une narrativa, música e expressão corporal para tornar o momento da contação de histórias mais dinâmico, interativo e significativo para as crianças. Nessa abordagem, o educador transforma o enredo da história em uma canção, utilizando ritmo, melodia e dramatização para envolver os participantes, despertando a atenção, a curiosidade e o encantamento. A história cantada consiste em narrar um conto ou situação por meio de canções que acompanham os acontecimentos, personagens e emoções da trama. A música funciona como um elemento condutor que dá ritmo à narrativa e facilita a compreensão, especialmente para as crianças pequenas, que aprendem melhor através do som, do gesto e da repetição.

A dramatização complementa essa experiência ao incorporar movimentos, expressões faciais e corporais, permitindo que as crianças visualizem e até participem da história. Essa dimensão teatral favorece a participação ativa, o desenvolvimento da imaginação e o fortalecimento do vínculo afetivo entre o grupo e o educador. Ao dramatizar a história, o professor estimula não apenas a concentração e a escuta, mas também a expressão oral e corporal, aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A combinação da música com a dramatização transforma a contação de histórias em um momento lúdico, artístico e pedagógico, que desperta diferentes sentidos e promove aprendizagens múltiplas. Além disso, a história cantada e dramatizada estimula o desenvolvimento da atenção, da memória, da coordenação

nação motora, da linguagem e da socialização, tornando-se um recurso metodológico interdisciplinar e altamente eficaz na Educação Infantil.

Conforme afirma Mussolovela (2024, p. 12), “as histórias cantadas, ao integrarem narrativas e música, destacam-se como uma ferramenta valiosa no desenvolvimento integral das crianças, enriquecendo o ambiente educativo e promovendo o crescimento pessoal e social”. Assim, essa prática pedagógica vai muito além do entretenimento: ela é uma forma criativa de ensinar e aprender, que transforma o ambiente escolar em um espaço de sensibilidade, imaginação e prazer em descobrir. De acordo com Trevezani (2021, p.59), “essas atividades lúdicas são essenciais na aprendizagem da criança, pois, devem ser direcionadas com o intuito de o aluno aprender de maneira prazerosa, divertida e enriquecedora”. As atividades lúdicas, quando bem planejadas, ampliam a atenção e a capacidade de concentração, além de desenvolverem a imaginação e o raciocínio.

Nesse contexto, o projeto “A história cantada e dramatizada como estratégia para estimular a atenção e a concentração na Educação Infantil”, teve como justificativa principal a necessidade de transformar a contação de histórias em uma experiência interativa, que desperte a imaginação, a atenção e o prazer em aprender, por meio da dramatização, da musicalidade e da exploração sensorial.

No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa, onde foi apresentado o tema da história cantada “A bruxa malvada- o caldo de feijão”. Em seguida, foi realizado um breve diálogo sobre a personagem da história cantada “A bruxa malvada”, instigando a curiosidade por meio de perguntas como: O que é uma bruxa? Vocês já viram alguma bruxa em algum desenho ou em uma história? O que vocês acham que a bruxa faz com o seu caldeirão? e outras perguntas relacionadas à história que foi apresentada.

Durante esse diálogo, foram apresentados alguns objetos e elementos do cenário que fizeram parte da encenação, como: O caldeirão, o chapéu da bruxa, a vassoura, o saco com os animais dentro, possibilitando que as crianças explorem visualmente e toquem nesses elementos, despertando o interesse e a atenção. No segundo momento, as crianças foram organizadas em semicírculo,

sentadas confortavelmente no chão da sala, de forma que todas conseguissem visualizar o cenário e participar sem interferir no espaço do colega. Iniciou-se a apresentação da história cantada, utilizando-se uma caixinha de som para acompanhar o ritmo da música e um cenário temático, composto por cortina decorada com imagens de abóbora, chapéu de bruxa, caldeirão e outros.

Conforme a história ia sendo narrada e cantada, foi realizada a dramatização da personagem “a bruxa malvada”, incorporando gestos, expressões faciais e variações de voz para tornar o momento envolvente e encantador. Durante a apresentação, busquei manter o olhar e a interação com as crianças, incentivando-as a repetir os refrões, imitar gestos e sons, promovendo a concentração e a escuta ativa.

Após a apresentação, as crianças foram convidadas a se sentarem no chão da sala de aula, onde foi proposta uma atividade coletiva que era um cartaz coletivo composto por desenhos da história apresentada, em que as crianças pudessem colorir e decorar de acordo com suas criatividade. Essa etapa visou estimular a coordenação motora fina, a criatividade, a socialização e o trabalho em grupo, promovendo o compartilhamento de materiais e o diálogo entre as crianças. Enquanto realizavam a atividade, as crianças foram incentivadas a fazer comentários sobre o que mais gostaram na história reforçando o vocabulário relacionado aos personagens e objetos.

DESAFIOS ENFRENTADOS NO CAMPO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DA PRÁTICA

O estágio supervisionado na Educação Infantil representa um dos momentos mais marcantes na trajetória da formação docente. É nele que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar de perto a realidade escolar, compreendendo as múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo. Essa vivência vai muito além da observação e da regência, ela se constitui como um espaço de aprendizagens significativas, de descobertas e também de enfrentamento de desafios que contribuem para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Durante o estágio supervisionado, foi possível perceber o quanto a prática docente exige preparo, sensibilidade e disposição para lidar com diferentes situações. A convivência diária com as crianças revelou que ensinar requer mais do que domínio de conteúdo, exige empatia, escuta atenta e capacidade de compreender o modo singular como cada criança se expressa e aprende. Aprendi que o afeto é um instrumento pedagógico poderoso, capaz de criar vínculos e tornar o ambiente educativo acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral das crianças bem pequenas. De acordo com Oliveira (2021), o afeto exerce um papel essencial para que os alunos reconheçam a importância do professor em sua vida escolar e social, e, quando vivenciado diariamente, contribui para que ambos se envolvam com maior dedicação no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as maiores aprendizagens, destaco a importância do planejamento pedagógico e da flexibilidade. No cotidiano da creche, compreendi que o planejamento não deve ser um roteiro rígido, mas um guia que se adapta às necessidades e interesses das crianças. Muitas vezes, uma atividade pensada de uma forma precisa ser modificada diante das reações da turma. Essa adaptação constante me fez entender que o professor precisa ser criativo e sensível para transformar imprevistos em oportunidades de aprendizado. Silva; Silva e Oliveira (2025, p. 7) afirmam que

[...]a realidade da sala de aula apresenta situações que podem se desdobrar de maneiras imprevistas, exigindo do professor a realização de adaptações para atender às diferentes situações emergentes das turmas. Diante disso, tais situações imprevisíveis reforçam a importância da flexibilidade na execução das ações previamente planejadas[...]

Diante disso, destaca-se que a dinâmica da sala de aula envolve imprevistos que exige do professor flexibilidade para adaptar o planejamento às necessidades que surgem no cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga com a experiência diante das aprendizagens no estágio, nos momentos em que se percebeu na prática que o trabalho do professor vai muito além do que foi previamente organizado no papel. Assim, o estágio supervisionado revela que a prática docente demanda constante reflexão e ajustes, reafirmando que ensinar é um processo vivo, dinâmico e profundamente contextualizado.

De acordo com Piau et al (2025, p. 69) “a aprendizagem docente ocorre, em grande medida, no contato com outros sujeitos — alunos, colegas e comunidade escolar — e na escuta ativa das demandas que surgem desses encontros”. Desse modo, a parceria com as professoras regentes, com a coordenação pedagógica e com os demais profissionais da instituição foi essencial para que o estágio se tornasse uma experiência positiva e enriquecedora. A troca de saberes e a colaboração entre os profissionais mostraram que o ensino é uma construção coletiva, e que o diálogo é fundamental para o bom funcionamento do ambiente escolar.

No entanto, o estágio também trouxe desafios importantes. O primeiro deles foi lidar com a insegurança inicial ao assumir a turma, um sentimento natural diante da responsabilidade de conduzir atividades com crianças pequenas. Também foi preciso aprender a administrar o tempo das aulas, que logo no início foi um grande desafio em manter uma atividade que inicialmente era para ser prolongada, mas as crianças realizavam de forma rápida e também porque sempre tínhamos aquele anseio de fazer tudo de maneira direta, sem um diálogo que deixasse a aula mais dinâmica e interativa, além disso, houve dificuldade em manter a atenção das crianças e lidar com comportamentos diversos. Esses desafios, longe de serem obstáculos, foram oportunidades de amadurecimento profissional e pessoal.

Outro ponto desafiador foi perceber a necessidade constante de repensar a prática. Muitas vezes, uma atividade que parecia simples se tornava complexa na execução, e isso exigia repensar as estratégias e buscar novas alternativas. Essa reflexão constante sobre a prática revelou-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia docente e para a compreensão de que ensinar é também um processo de aprender continuamente. Segundo Piau et al, que citaram de forma indireta Souza e Sales (2024), ressaltando que,

os docentes aprendem ao ensinar, especialmente quando se engajam em relações dialógicas com os estudantes e reconhecem suas contribuições no processo educativo. Essa abordagem rompe com modelos hierarquizados de ensino, valorizando a construção conjunta de saberes entre professor e aluno. (Piau et al. 2025, p. 70)

Essa reflexão liga-se diretamente à experiência vivenciada no estágio, pois evidencia que o ato de ensinar também é um processo constante de aprendizagem para o professor. Ao interagir com as crianças e mediar situações reais da sala de aula, o estagiário passa a reconhecer o valor das trocas dialógicas, percebendo que os estudantes contribuem significativamente para a construção do conhecimento. Essa postura rompe com modelos tradicionais e favorece uma prática mais sensível e participativa. Nesse contexto, o estágio se torna um espaço potente de formação, no qual ensinar e aprender se entrelaçam.

Com o passar dos dias, percebi que cada pequeno gesto das crianças, como um sorriso, um abraço, uma pergunta curiosa, representava um retorno valioso e uma confirmação de que o trabalho docente tem um profundo impacto na formação dos sujeitos. A Educação Infantil mostrou-se um espaço de construção de valores, afetos e saberes, onde cada experiência contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para o crescimento humano do professor.

Ao final dessa experiência, compreendo que o estágio supervisionado não é apenas uma exigência curricular, mas uma etapa de formação essencial. Ele nos ensina a olhar com mais sensibilidade para a infância, a compreender o papel social do professor e a valorizar cada momento vivido na escola como uma oportunidade de transformação. As aprendizagens adquiridas e os desafios enfrentados foram, sem dúvida, fundamentais para fortalecer minha vocação docente e reafirmar a importância de uma educação humanizada, baseada no respeito, no afeto e na reflexão constante sobre a prática educativa.

LINHAS FINAIS

O estágio supervisionado I, na Educação Infantil, realizado na creche Vitória Régia, configurou-se como um processo importantíssimo para a formação docente. As experiências nele vivida foram impactantes, desde o primeiro contato com a instituição, a observação da prática gestora e pedagógica, o acompanhamento da rotina das crianças, até o momento do planejamento,

regência e intervenção, possibilitando aprendizagens significativas e a compreensão da complexidade da realidade escolar.

Ao longo das experiências, foi possível articular teoria e prática, quando entendemos que ambas deixavam de ser conceitos distantes e passavam a dialogar na realidade vivida, ressignificando saberes construídos ao longo do curso e desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva sobre o papel de ser professor, pois os desafios encontrados, como a necessidade constante de adaptação, a gestão do tempo, a forma de lidar com as emoções das crianças e mediar conflitos, mostraram-se oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a construção da nossa identidade docente e amadurecimento da nossa futura profissão.

Diante das observações, conclui-se que o estágio supervisionado I, na Educação Infantil não se resume a cumprir apenas uma carga horária de 30h de teoria e 120h de práticas, mas sim a viver intensamente um processo de experiências que transforma a forma de ver a educação e a realidade da profissão. Portanto, o estágio marcou o início de uma caminhada profissional que exigiu compromisso, responsabilidade, postura ética e um olhar sensível diante desse processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Dutra de; ARAÚJO, Neuton Alves de (orgs.). **Estágio supervisionado: configurações e análises na formação de professores**. 1. ed. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020. E-book. (Coletânea digital Educação. com, v.5). ISBN 978-65-88307-35-5.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.

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

CASTAMAN, Ilana Agostinho; KÄTERMANN, Katia (org.). **Perspectivas do estágio curricular na formação docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Florianópolis: NUP, 2017. 224 p. ISBN 978-85-9457-014-7.

DA CRUZ, Ana Magali Batista; DA SILVA, Silvana Santos; RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. **GESTÃO DE CLIMA ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: estudo bibliográfico em periódicos publicados entre 2018 e 2019. Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 5, n. 1, p. 82-95, 2021.

DELAZARI, Jumara Angélica dos Santos. **Contribuições do gênero canção na educação infantil: um estudo de caso autoetnográfico**. 2024.

DE LUCAS MUSSOLOVELA, Samwa Natália. **VOU CANTAR-TE UMA HISTÓRIA**. 2024.

DE MELO NASCIMENTO, Francisco Elionardo et al. **A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

DA SILVA, Denise Novo; DA SILVA, Yasmin Mascarenhas; DE OLIVEIRA, Luciano Denardin. **PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PLANEJAMENTO DE ENSINO: dificuldades encontradas e soluções propostas para a prática docente. Revista Interações**, v. 21, n. 70, p. 1-28, 2025.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Diane Mota; DA COSTA, Miguel Ataíde Pinto; DOS SANTOS, José Henrique. **Estágio curricular supervisionado: um estudo de caso sobre os indicadores de acolhimento. Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 282-297, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

OLIVEIRA, Bianca Alves de. **A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem**. 2021.

PIAU, Ana Paula da Silva Costa et al. **DOCÊNCIA QUE INSPIRA: QUANDO ENSINAR TAMBÉM É APRENDER**. *Missioneira*, v. 27, n. 9, p. 63-77, 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Vanessa Oliveira da. **PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: A FUNÇÃO DO (A) GESTOR (A) NA MEDIÇÃO DOS CONFLITOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE IMPERATRIZ-MA**. 2022.

SOUZA, Cecília et al. **A Utilização Dos Meios De Comunicação E Informação Na Gestão Escolar**. *Revista Científica LAPETI-Estudos Interdisciplinares*, v. 1, n. 1, p. 24-24, 2025.

TREVEZANI, Eglieni et al. **A importância da ludicidade na educação infantil: Revisão de literatura**. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 22, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – ICET**. Itacoatiara: UFAM, 2021.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia do Nascimento Martins

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-5

REGISTROS INICIAIS

O presente estudo apresenta reflexões construídas a partir da experiência no estágio supervisionado em Educação Infantil, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM). O curso tem como finalidade formar profissionais capazes de compreender a complexidade do processo educativo, articulando conhecimentos teóricos e práticos, essenciais para a atuação docente nos diferentes contextos educacionais, especialmente na Educação Infantil. Nesse contexto, o estágio supervisionado configura-se como um componente curricular fundamental, ao possibilitar ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, permitindo a observação, análise e participação nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da instituição. Trata-se de um momento formativo que vai além do cumprimento de carga horária, constituindo-se como espaço de construção de saberes, reflexão crítica e desenvolvimento da identidade profissional docente.

A experiência de estágio foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, possibilitando o contato com crianças na primeira infância e com os diversos aspectos que envolvem o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Durante esse processo, foi possível compreender a organização da escola, sua estrutura física, a atuação dos profissionais, bem como as relações estabelecidas entre professores, crianças e famílias no contexto

educativo. O desenvolvimento do estágio ocorreu em diferentes momentos, iniciando-se com a observação da rotina escolar, da prática docente e da gestão institucional. Esse momento foi fundamental para compreender como se organizam as atividades pedagógicas, a rotina das crianças, as interações em sala de aula e as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

A observação também permitiu identificar desafios presentes no contexto escolar, especialmente no que se refere à inclusão e à diversidade de necessidades das crianças. Posteriormente, foi realizada a regência em sala de aula, possibilitando a atuação direta com as crianças por meio da aplicação de atividades previamente planejadas. Esse momento contribuiu significativamente para a vivência da prática docente, permitindo ao estagiário desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à organização do tempo e do espaço, bem como à condução das atividades de forma sensível e intencional.

Como etapa final do estágio, foi elaborado e executado um projeto de intervenção pedagógica, voltado ao desenvolvimento das crianças, considerando suas necessidades, interesses e especificidades. O projeto teve como foco promover aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da participação das crianças no contexto escolar. Essa etapa evidenciou a importância do planejamento pedagógico fundamentado e da atuação docente comprometida com uma educação inclusiva e de qualidade.

Dessa forma, o estágio supervisionado mostra-se como um espaço de aprendizagem significativa, no qual teoria e prática se articulam continuamente, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade da docência na Educação Infantil, a inserção no campo de estágio da Educação Infantil, e possibilita, ainda, uma compreensão ampliada do trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas, cujas especificidades exigem intencionalidade, planejamento, sensibilidade e conhecimento profundo sobre desenvolvimento infantil, mediação pedagógica e organização da rotina.

Ao acompanhar o trabalho dos professores, o estagiário vivencia situações que envolvem cuidado, interação, aprendizagem, vínculos afetivos e gestão da sala, compreendendo que a docência na primeira infância é marcada por multitarefas, dinamicidade e constante necessidade de leitura das necessidades do grupo, além disso, o estágio representa um espaço de formação ética e reflexiva. Essa reflexão amplia de maneira significativa a compreensão do estágio, evidenciando que a formação inicial não ocorre apenas dentro da universidade, mas sobretudo no contato real com a escola. Quando o estudante analisa, questiona e interpreta o cotidiano escolar, ele vai além de um papel observador e passa a construir conhecimentos sobre a prática docente. Dessa forma, o estágio assume uma dimensão formativa profunda, fortalecendo a autonomia intelectual e consolidando a identidade profissional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS BASES LEGAIS

O estágio supervisionado possui fundamentação legal que orienta seu papel formativo como a Lei nº 11.788/2008 que estabelece o estágio como parte do itinerário formativo dos estudantes e deve ocorrer em ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de competências profissionais. Da mesma forma, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) determina que a formação docente deve articular teoria e prática, o que inclui o estágio supervisionado como componente obrigatório.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006) reforçam que o estágio deve proporcionar vivências práticas que permitam ao professor compreender a realidade educativa e intervir intencionalmente na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Torres e Gomes (2025) argumentam que o estágio é um espaço de formação em que o licenciando aprende a articular fundamentos teóricos com práticas reais, desenvolvendo autonomia profissional.

Essa afirmação é relevante porque indica que o estágio não se limita à execução de tarefas, mas envolve reflexão crítica e tomada de decisões pedagógicas. Ao compreender esse marco legal e conceitual, torna-se evidente que

o estágio supervisionado na Educação Infantil é um tempo de construção de identidade docente, em que o futuro professor vivencia, observa e problematiza práticas pedagógicas, desenvolvendo capacidades de análise, planejamento e intervenção de forma ética e responsiva às necessidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ampliam essa concepção ao afirmarem que o estágio deve oportunizar vivências diversificadas, capazes de permitir ao professor compreender a realidade educativa, analisar seus desafios e intervir de maneira intencional na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, autores como Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o estágio não pode ser reduzido a uma prática meramente instrumental, pois constitui um espaço investigativo que exige reflexão, criticidade e capacidade de interpretar a realidade pedagógica. Destacam ainda que o estágio na formação de Professores constitui-se como um momento privilegiado de aproximação crítica com a realidade escolar, possibilitando ao licenciando compreender a complexidade da prática docente.

Essa concepção reforça que o estágio vai além de um simples cumprimento de horas obrigatórias, ele é um processo formativo que exige postura investigativa, capacidade de análise e reflexão contínua, ao invés de apenas replicar práticas, o futuro professor é convidado a compreender por que determinadas ações acontecem, quais fundamentos as sustentam e como contribuem para o desenvolvimento das crianças. Assim, o estágio assume dimensão epistemológica, permitindo ao licenciando construir conhecimentos profissionais de forma crítica e contextualizada.

Além desses aportes, autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1992) também contribuem para compreender o estágio como espaço de produção de saberes profissionais, para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na interação entre o conhecimento acadêmico, a experiência pessoal e as situações concretas do cotidiano escolar. Já Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente se constitui no entrelaçamento entre formação e prática, sendo o estágio um momento central dessa construção.

Dessa forma, compreender o marco legal e teórico que orienta o estágio supervisionado na Educação Infantil permite reconhecer que esse momento for-

mativo não é apenas observação ou acompanhamento da rotina, mas uma oportunidade de vivenciar, analisar, problematizar e atuar na realidade educativa. O futuro professor desenvolve competências importantes como planejamento, tomada de decisões pedagógicas, observação sensível, mediação e intervenção ética, respondendo às necessidades concretas das crianças e contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

A Educação Infantil, nessa perspectiva, é reconhecida pela legislação brasileira como a primeira etapa da Educação Básica e constitui um espaço decisivo para o desenvolvimento integral da criança. Destinada às crianças de zero a cinco anos, essa etapa tem como finalidade, segundo a Lei nº 9.394/1996 (LDB), “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, demonstrando que não se trata apenas de um local de cuidado, mas de um ambiente educativo estruturado, intencional e formador. A Constituição Federal de 1988 reforça esse princípio ao garantir, no Art. 208, o direito ao atendimento em creche e pré-escola como dever do Estado.

Os documentos normativos que orientam a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam que a criança deve ser percebida como sujeito de direitos, ativa na construção do conhecimento, capaz de expressar-se por múltiplas linguagens e de produzir cultura. A BNCC, por exemplo, estabelece seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se), definidos como essenciais para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais e sociais na primeira infância.

Muitas pesquisas no campo da Educação Infantil contribuem para compreender essa etapa com profundidade, tais como, os estudos de Maria Malta Campos (2011) que destaca que a Educação Infantil deve integrar cuidado e educação, garantindo experiências ricas que promovam autonomia, identidade e participação. Kramer (2007) reforça que o cotidiano da Educação Infantil é constituído pelo brincar, pela interação e pela construção de vínculos, elementos que organizam a prática pedagógica e possibilitam que a criança desenvolva sua criatividade e compreensão do mundo.

Recorremos aos estudos de Pimenta (2012) para essa discussão, quando aponta que o trabalho docente com crianças pequenas requer intencionalidade, observação sensível e articulação constante entre teoria e prática, uma vez que a infância é um tempo singular da experiência humana. Kramer (2007) pontua que a educação Infantil é um espaço de experiências, interações e aprendizagens que marcam profundamente o desenvolvimento humano. Nela, as crianças pequenas constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo participando da sociedade e ampliando suas formas de expressões e de pensamento

A Educação Infantil não pode ser entendida como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas como um momento educativo pleno, em que o aprender acontece nas relações cotidianas, no brincar e na exploração ativa do ambiente. Ao destacar que a criança participa ativamente da vida em grupo, Kramer (2007) evidencia o papel do professor como mediador de experiências ricas, significativas e sensíveis, que valorizem a autonomia, a criatividade e as múltiplas linguagens infantis. Assim, a primeira etapa da Educação Básica demanda práticas pedagógicas intencionais, planejadas e fundamentadas, capazes de reconhecer que a infância possui valor próprio e que suas vivências formam as bases da trajetória escolar e social do indivíduo.

Portanto, compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é reconhecer sua importância para a constituição da identidade, das emoções, da linguagem, das relações sociais e das capacidades cognitivas, é também reconhecer que as experiências vividas nessa fase têm impacto duradouro na trajetória escolar e na vida da criança. Dessa forma, quando essa etapa é organizada com intencionalidade pedagógica, fundamentada em princípios éticos, estéticos e políticos, e orientada por documentos oficiais que garantem direitos de aprendizagem e coloca a criança no centro do processo educativo, assegurando que sua infância seja vivida com qualidade, respeito e significado cumpre a sua finalidade de cuidar e educar.

O LÓCUS DE ESTÁGIO DE PRÁTICA DOCENTE

O estágio supervisionado foi desenvolvido no Centro Social Urbano Vitória Régia, situado em área urbana, na Rua Acácio Leite, nº 3682, bairro Santo Antônio, em Itacoatiara–AM. A instituição atende aproximadamente 250 crianças bem pequenas, pertencentes a diferentes contextos socioeconômicos. A estrutura física conta com quinze ambientes, entre eles: secretaria, quatro salas de aula, dois banheiros destinados exclusivamente às crianças, um banheiro para os funcionários, uma dispensa para armazenamento de gêneros alimentícios, um depósito para materiais de limpeza, um salão utilizado como refeitório e um espaço externo destinado às atividades ao ar livre, equipado com quatro balanços, duas gangorras e um escorregador.

A estrutura física da instituição é um elemento fundamental no processo educativo das crianças, pois influencia diretamente nas experiências que elas vivenciam no cotidiano escolar. Um ambiente organizado, seguro e adequado contribui para o desenvolvimento da autonomia, da interação e da aprendizagem. Nesse sentido, o espaço na Educação Infantil deve ser pensado de forma intencional, favorecendo o brincar, a exploração e o convívio entre as crianças (Horn, 2004).

Ao observar a instituição, percebe-se que os espaços disponíveis atendem às necessidades básicas das crianças, porém é importante destacar que a qualidade do ambiente não se limita apenas à sua estrutura física, mas também à forma como esse espaço é utilizado pedagogicamente no dia a dia. Ou seja, não basta apenas possuir um espaço adequado, é necessário que o professor saiba utilizá-lo de maneira intencional, criando oportunidades para que a criança explore, interaja e construa conhecimentos a partir dessas vivências. Nesse sentido, o espaço deixa de ser apenas físico e passa a ser um elemento ativo no processo educativo, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral da criança.

Integrado à rede municipal de ensino, o Centro Social é reconhecido como referência no atendimento à Educação Infantil, atuando especificamente com crianças de 2 anos e 11 meses a 4 anos, pertencentes aos grupos de crian-

ças bem pequenas. As práticas pedagógicas são voltadas ao desenvolvimento integral, buscando favorecer aprendizagens significativas no cotidiano das crianças. As práticas pedagógicas na Educação Infantil, nesse percurso, devem ser organizadas de forma intencional, considerando as necessidades e especificidades das crianças, de modo a promover o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões (Oliveira, 2010).

A partir da observação realizada durante o estágio, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas procuram envolver as crianças de maneira lúdica e significativa, o que é essencial nessa etapa. No entanto, também se percebe que é necessário refletir constantemente sobre essas práticas, buscando ampliar as possibilidades de participação das crianças. Muitas vezes, pequenas mudanças no planejamento ou na condução das atividades podem favorecer uma maior interação, criatividade e autonomia das crianças. Isso mostra que o trabalho docente exige sensibilidade e atenção às respostas das crianças, permitindo ajustes que tornem o processo de aprendizagem mais significativo.

No que se refere à equipe, a maioria dos professores possui formação em Normal Superior, enquanto outros são graduados em Pedagogia. Entre os demais servidores, a maior parte concluiu o ensino médio. A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil é de extrema importância, uma vez que o trabalho com crianças pequenas exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e mediação do processo de aprendizagem. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da formação acadêmica e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, sendo fundamentais para uma atuação pedagógica de qualidade.

Ao vivenciar o estágio, foi possível compreender que o professor utiliza diferentes tipos de saberes em sua prática, desde o conhecimento teórico adquirido na formação até as experiências construídas no dia a dia da sala de aula. Isso evidencia que ensinar não é apenas aplicar conteúdos, mas saber como agir diante das situações que surgem, compreender o comportamento das crianças e adaptar as atividades conforme suas necessidades. Além disso, Nóvoa (1992) destaca que a formação contínua é essencial para que o professor reflita sobre sua prática e busque constantemente aprimorá-la. Isso se torna ainda mais im-

portante na Educação Infantil, onde cada turma apresenta características diferentes e exige do professor uma postura flexível e sensível. Dessa forma, percebe-se que o professor está em constante processo de aprendizagem, sendo necessário refletir sobre suas ações para melhorar cada vez mais sua prática pedagógica.

Do ponto de vista estrutural, todas as salas de aula são climatizadas e dispõem de materiais pedagógicos variados, cantinho de leitura, dois bebedouros de torre, dois colchões para o descanso das crianças e armários para organização dos recursos didáticos. Já o levantamento socioeconômico e cultural mostrou que a creche atende um público bastante diverso, composto por filhos de servidores públicos, pequenos comerciantes e trabalhadores em geral, predominando famílias de classe média baixa. Observou-se também forte participação e apoio das famílias nas atividades promovidas pela escola, bem como interesse nas ações educativas realizadas.

A participação das famílias no contexto escolar é um aspecto fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois fortalece a relação entre escola e comunidade. A parceria entre família e escola contribui diretamente para o processo de aprendizagem, favorecendo o acompanhamento das crianças e garantindo seus direitos educacionais. Conforme destaca, Paro (2007), a presença da família no ambiente escolar possibilita uma construção coletiva do processo educativo, tornando-o mais significativo e eficaz.

Durante o estágio, foi possível perceber que a participação das famílias nas atividades escolares contribui para que as crianças se sintam mais seguras, acolhidas e motivadas. Além disso, quando a família acompanha o desenvolvimento da criança, ela passa a compreender melhor o trabalho da escola e pode colaborar de forma mais efetiva. Isso fortalece não apenas o aprendizado, mas também os vínculos afetivos e sociais da criança. Assim, a parceria entre escola e família não deve ser vista como algo complementar, mas como parte essencial do processo educativo, contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral das crianças.

A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA GESTORA NO CONTEXTO ESCOLAR

A gestão escolar observada mostrou-se democrática, participativa e articulada, as decisões são construídas coletivamente por meio de reuniões periódicas que envolvem professores, equipe administrativa e demais funcionários. A gestão afirma que nada é decidido de forma isolada, pois o trabalho compartilhado garante coerência nas ações e maior envolvimento de todos no funcionamento da creche. A gestão democrática é um princípio fundamental na organização da escola, pois possibilita a participação ativa dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Segundo Libâneo (2004), a gestão participativa se caracteriza pelo diálogo, pela cooperação e pela construção coletiva das decisões, promovendo maior comprometimento com os objetivos educacionais. Nesse sentido, percebe-se que a prática da gestão observada se aproxima dessa perspectiva, ao valorizar a escuta e a participação dos profissionais no processo decisório.

Ao vivenciar esse contexto, foi possível compreender que a gestão democrática vai muito além de apenas permitir a participação, ela exige uma postura de abertura, escuta e respeito às diferentes opiniões. Isso faz com que a escola funcione de maneira mais organizada e coerente, pois as decisões passam a considerar a realidade vivenciada por todos. Como estudante de pedagogia, foi possível perceber que quando os professores se sentem ouvidos, eles se envolvem mais com o trabalho, o que reflete diretamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

O planejamento escolar é realizado de quinze em quinze dias, sendo definidas metas, discutidos projetos, organizados eventos e planejadas oficinas pedagógicas que auxiliam os professores na criação de atividades. Essa organização contribui para a continuidade das ações e para o alinhamento das práticas com as propostas do PPP e das ações da rede municipal. Esse momento de planejamento coletivo se mostra essencial, pois possibilita a troca de experiências entre os professores, o que contribui para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Além disso, permite que o professor reflita sobre sua atuação, identifique dificuldades e busque novas estratégias para melhorar o processo de

ensino e aprendizagem. A partir da observação, foi possível perceber que esse espaço de diálogo fortalece o trabalho em equipe e contribui para uma atuação mais consciente e intencional por parte dos profissionais.

Quanto aos materiais pedagógicos, a gestão esclareceu que muitos dos recursos utilizados nas atividades, como materiais básicos, papéis, jogos educativos, tintas, pincéis, emborrachados e massinha de modelar, são de uso coletivo e são enviados pelas famílias no período de matrícula, já itens como cadernos, toalhas e copos são individuais. A Secretaria Municipal de Educação garante insumos básicos, mas ainda há limitações, sobretudo no que diz respeito a materiais pedagógicos variados, o que leva a escola a realizar algumas ações de arrecadação em períodos festivos, sempre com participação e concordância das famílias.

A escassez de recursos na Educação Infantil é um desafio que impacta diretamente o trabalho pedagógico e a qualidade das experiências oferecidas às crianças. De acordo com Saviani (2008), as condições materiais são fundamentais para o desenvolvimento do processo educativo, pois influenciam na organização das práticas e nas possibilidades de aprendizagem. Durante o estágio, foi possível perceber que, mesmo diante dessas limitações, os professores buscam alternativas para garantir o desenvolvimento das atividades, utilizando a criatividade e adaptando os recursos disponíveis.

No entanto, essa realidade também leva a uma reflexão importante: até que ponto essa adaptação constante não acaba sobrecarregando o professor? Como estudante de pedagogia, foi possível perceber que, embora o professor se esforce para oferecer um ensino de qualidade, a falta de recursos adequados pode limitar as possibilidades de trabalho, especialmente na Educação Infantil, onde o uso de materiais diversos é essencial para o desenvolvimento das crianças. Além disso, o fato de parte dos materiais ser fornecida pelas famílias evidencia uma questão social importante, pois nem todas possuem as mesmas condições de contribuir. Isso reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas que garantam recursos suficientes para todas as instituições, assegurando equidade no acesso à educação de qualidade.

A relação com a comunidade é estruturada por meio de reuniões bimestrais com os responsáveis, nas quais são discutidos projetos, cronogramas, eventos, campanhas e demandas pedagógicas. Esse diálogo fortalece o vínculo entre escola e família, que é considerado essencial na Educação Infantil. A creche mantém instâncias participativas como a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e o Conselho Escolar. A APMC ainda desempenha papel ativo, mas a rede municipal caminha para substituí-la gradualmente pelo Conselho Escolar como principal instância colegiada, o que representa avanço democrático, embora ainda encontre desafios relacionados à participação das famílias.

Essa aproximação com a comunidade reforça a importância de uma gestão que valoriza o diálogo e a participação, onde a escola não pode ser vista como um espaço isolado. Quando a família participa, a escola passa a compreender melhor a realidade das crianças e pode desenvolver ações mais coerentes com suas necessidades. Como estudante, foi possível perceber que essa parceria fortalece não apenas o processo de aprendizagem, mas também os vínculos afetivos, tornando o ambiente escolar mais acolhedor.

A gestão organiza também projetos de leitura “Lendo com meu Filho”, nos quais os responsáveis visitam a escola para ler histórias às crianças e, ao final, é organizado um momento de encenação a partir do livro escolhido. Esse projeto fortalece o vínculo entre família e escola. A instituição ainda participa de programas municipais como o Programa Saúde na Escola e o Programa Jacamim e o programa LEEI, que orienta professores e profissionais da Educação Infantil sobre a apropriação da linguagem escrita, respeitando as especificidades de cada faixa etária. A escola também enfatiza celebrações de datas comemorativas, como o Dia da Árvore, Dia do Cinema e Dia do Trânsito. Essas ações demonstram que a gestão busca oferecer experiências diversificadas às crianças, indo além das atividades em sala de aula. Isso é importante porque amplia o repertório cultural das crianças e contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades, como linguagem, socialização e criatividade. Além disso, essas iniciativas aproximam a família da escola, fortalecendo ainda mais essa parceria.

A creche mantém parcerias com serviços públicos, como unidades de saúde, vigilância sanitária e meio ambiente, que atuam com campanhas e ações educativas. No campo da inclusão, a gestão reconhece que a instituição recebe crianças com diferentes necessidades educacionais e que ainda enfrenta desafios relacionados à falta de profissionais de apoio e recursos especializados. Apesar disso, a creche garante o acesso e a permanência dessas crianças, busca adaptações possíveis e orienta professores a flexibilizarem propostas, tempo e espaço para responder à diversidade. Portanto, a gestão demonstra compromisso com a inclusão, mas necessita de maior suporte da rede municipal para ampliar a qualidade do atendimento.

A observação evidencia que a gestão compreende a inclusão como um princípio e não como um serviço isolado, buscando garantir que todas as crianças participem das rotinas e atividades com equidade. Essas vivências permitiu compreender que a inclusão não depende apenas da boa vontade da escola, mas de condições concretas de trabalho, formação adequada e suporte institucional. Assim, a gestão escolar desempenha um papel essencial na construção de uma educação mais inclusiva, mas precisa estar articulada com políticas públicas que garantam os recursos necessários para que esse processo aconteça de forma efetiva.

A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA

A observação da prática docente constituiu uma etapa essencial do estágio, ao possibilitar compreender como as professoras organizavam o cotidiano pedagógico e como estas, estabeleciam as interações que favoreciam o cuidar e o educar das crianças. A atuação observada mostrou a intencionalidade educativa e cuidado afetivo, especialmente na forma como as professoras acolhiam e se relacionavam com as crianças. Assim, logo na chegada, a professora titular demonstrava um acolhimento afetuoso, recebendo cada criança de maneira individualizada. Essa postura dialoga com Vygotsky (1998), que destaca a interação social como eixo central do desenvolvimento infantil, pois o escutar, conversar e envolver as crianças nas atividades do dia, aspectos percebido pela

professora quando criava oportunidades para que as crianças ampliassem suas formas de expressão e participação nesse momento inicial.

No primeiro dia de observação, aconteceu a apresentação das turmas pela gestora, que também apresentou os espaços da instituição. Em sala, as professoras disponibilizaram os seus materiais pedagógicos caso precisássemos e explicaram como funcionava a rotina, incentivando a participação sempre que sentisse à vontade em conduzir a turma. Elas detalharam que cada etapa do dia, iniciavam com uma oração, seguida por músicas de boas-vindas. Depois conversavam com a turma sobre como estava o dia lá fora, perguntavam como cada criança estava se sentindo e trabalhava músicas relacionadas aos dias da semana ou às emoções. Em seguida, iniciavam a atividade principal de acordo com seu planejamento, que variava entre colagem, pintura e propostas para o desenvolvimento cognitivo com massinha ou blocos de montar.

Após essa primeira atividade, foi identificado que havia três alunos com especificidades, dois com autismo (nível 1 e 2) e um aluno com altas habilidades/superdotação. Apenas um deles contava com auxiliar de vida escolar; os demais ficavam sob responsabilidade direta da professora titular, que precisava organizar as atividades da turma e, simultaneamente, atender às necessidades específicas desses estudantes. Observou-se que, sem apoio adequado, alguns deles tinham dificuldades para acompanhar as propostas pedagógicas.

A literatura sobre educação inclusiva destaca que a presença de apoio especializado é determinante para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com especificidades. Para Mantoan (2003), a inclusão exige que a escola reorganize sua prática pedagógica, garantindo condições reais de participação, o que envolve planejamento, flexibilização curricular e apoio profissional permanente. Baptista (2011) reforça que a atuação de profissionais de apoio como mediadores, cuidadores ou auxiliares de vida escolar e não substitui o trabalho docente, mas viabiliza o acesso efetivo do aluno às atividades, permitindo que o professor possa conduzir a aprendizagem da turma sem negligenciar as necessidades individuais.

No caso do autismo, Schmidt (2017) destaca que alunos com TEA necessitam de rotinas estruturadas, intervenções pedagógicas adaptadas e su-

porte contínuo para regular comportamentos e favorecer a compreensão das tarefas. Já sobre altas habilidades/superdotação, Virgolim (2012) aponta que esses estudantes precisam de estímulos diferenciados, enriquecimento curricular e desafios cognitivos adequados, sob risco de desmotivação escolar quando não acompanhados adequadamente. À luz desses autores, é possível compreender que a ausência de apoio suficiente não apenas sobrecarrega o trabalho da professora, como também compromete os direitos de aprendizagem das crianças, e quando tais barreiras permanecem, observa-se exatamente o alunos com dificuldade de acompanhar, professor sem condições de atender todos de maneira adequada e um ambiente pedagógico que não garante equidade.

Nessa direção, Ainscow (2009), coloca que a inclusão depende da capacidade da escola de responder à diversidade, o que significa reconhecer que alguns alunos precisam de recursos adicionais para aprender. No cenário observado, a ausência de profissionais de apoio suficientes configurou uma barreira significativa, tanto pedagógica quanto organizacional. Os escritos de Ainscow (2009) ainda destaca, que as práticas inclusivas não se constroem apenas por intenção, mas por condições reais de trabalho, flexibilidade de tempo, paciência, apoio, formação docente para entender o que cada aluno precisa, didáticas para trabalhar em sala de aula e colaboração do ambiente educacional. Assim, a dificuldade dos alunos em acompanhar as atividades não reflete incapacidade individual, mas sim uma inadequação das condições estruturais para atender suas necessidades específicas.

Desse modo, depois da merenda, eram realizadas atividades de encaixe e montagem ou massinha de modelar, importantes para o desenvolvimento cognitivo e motor. Em seguida, as crianças aguardavam a chegada dos responsáveis sentadas, enquanto finalizavam pequenas atividades ou participavam de momentos de socialização. A sala observada, CBP II F, contava com 32 alunos. A professora apresentou também seu planejamento quinzenal e explicou como organizava o trabalho pedagógico considerando o perfil da turma. Durante a observação, foi possível perceber que algumas crianças apresentavam dificuldades de atenção, coordenação motora e comunicação.

O auxiliar de vida escolar intervinha sempre que necessário, realizando mediações e apoiando o aluno sob sua responsabilidade. Em alguns momentos, também oferecia suporte à professora; porém, devido ao grande volume de demandas da turma, a maior parte do trabalho acabava recaindo sobre a professora titular, que possuía um vínculo afetivo mais forte com os alunos com especificidades. Essa realidade confirma as reflexões de Mantoan (2003), para quem a inclusão se fortalece quando o professor adapta práticas e reconhece as singularidades de cada criança, garantindo condições para sua participação.

De modo geral, a prática docente observada demonstrou compromisso, sensibilidade e intencionalidade. As professoras assumiam o papel de mediadora das interações, facilitadora dos direitos de aprendizagem e promotora de um ambiente inclusivo. A experiência ampliou a compreensão sobre a complexidade da docência na Educação Infantil, evidenciando que cada ação desde chamar a criança pelo nome até ajustar uma atividade, carrega um propósito pedagógico, ou seja, uma intencionalidade e influencia diretamente o desenvolvimento e a formação dos pequenos.

PLANEJAMENTO PARA EXERCÍCIO DOCENTE

No processo de elaboração do planejamento, buscou-se inicialmente observar atentamente a rotina da turma, a forma como a professora regente organizava as atividades e as características das crianças. A partir dessas observações, foi possível identificar as necessidades do grupo, seus interesses e o nível de desenvolvimento em que se encontravam. Com base nisso, os planos de aula foram organizados de maneira simples, mas intencional, contemplando momentos de acolhimento, atividades lúdicas, exploração de materiais, contação de histórias e propostas que estimulassem a participação de todas as crianças.

As temáticas trabalhadas durante a regência envolveram conteúdos próximos da realidade das crianças, como cores, formas, corpo humano, animais, além de atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora, linguagem oral e interação social. Também foram realizadas atividades com músicas, brincadeiras e histórias, buscando tornar o momento mais dinâmico e atrativo para eles. Essas escolhas foram pensadas considerando a importância

do brincar e das interações como elementos centrais no processo de aprendizagem na Educação Infantil. No entanto, durante a realização das atividades, foram enfrentadas algumas dificuldades e desafios, principalmente no que se refere à organização da turma e à manutenção da atenção das crianças. Por se tratar de crianças bem pequenas, foi possível perceber que elas se dispersam com facilidade, o que exigiu maior esforço para conduzir as atividades e garantir a participação de todos. Em alguns momentos, foi desafiador explicar as propostas de forma que todas compreendessem, sendo necessário repetir orientações, adaptar a linguagem e utilizar estratégias mais visuais e lúdicas.

Para auxiliar no controle da turma e na organização dos momentos em sala, foram utilizadas algumas estratégias, principalmente o uso de músicas. Entre elas, destacam-se a música da “corujinha” e a “música do Tá na hora de fazer silêncio”, que se mostraram bastante eficazes para acalmar as crianças nos momentos em que estavam mais agitadas. Essas músicas ajudavam a chamar a atenção do grupo de forma leve e lúdica, favorecendo a retomada da organização da turma. Além disso, também foram utilizadas músicas mais animadas para despertar o corpo das crianças, especialmente quando se percebia a necessidade de envolvê-las novamente nas atividades ou direcionar sua atenção. O uso dessas músicas pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica intencional, e não apenas como forma de controle do comportamento.

Na Educação Infantil, a música é uma linguagem importante que contribui para o desenvolvimento da criança, favorecendo a socialização, a expressão e a construção de vínculos. Nesse sentido, foi possível perceber que as crianças respondiam melhor quando as orientações eram mediadas por músicas, pois se sentiam mais envolvidas e participativas. Como estudante de pedagogia, essa experiência fez refletir que o professor precisa buscar estratégias que estejam próximas da realidade das crianças, tornando o processo de ensino mais significativo e menos impositivo.

Além disso, o desafio de manter a atenção das crianças evidenciou que o trabalho docente na Educação Infantil exige constante observação, sensibilidade e capacidade de adaptação. Em muitos momentos, foi necessário modificar ou reorganizar as atividades planejadas para atender às necessidades do grupo,

o que reforça a ideia de que o planejamento não deve ser seguido de forma rígida. Conforme destaca Libâneo (1994), o planejamento precisa ser flexível e ajustado à realidade da turma, permitindo ao professor reorganizar suas ações sempre que necessário. A partir dessa vivência, foi possível compreender que a prática docente exige tomadas de decisão constantes, sendo necessário avaliar continuamente o que está funcionando ou não no momento da atividade.

Por ser o primeiro contato mais direto com crianças dessa faixa etária, a experiência se mostrou bastante desafiadora, foi necessário desenvolver, ao longo da prática, maior sensibilidade, paciência e flexibilidade para lidar com diferentes comportamentos e ritmos de aprendizagem. Apesar das dificuldades, esse momento foi muito significativo, as crianças, de modo geral, participaram das atividades propostas, demonstrando interesse principalmente nas atividades lúdicas, como músicas, histórias e brincadeiras, essa vivência permitiu compreender que o planejamento não é algo fixo, mas um guia que orienta a prática, podendo ser modificado conforme as necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Ficou evidente que o trabalho com crianças pequenas exige muito mais do que apenas aplicar atividades, sendo necessário observar, escutar, interagir e adaptar constantemente a prática pedagógica. Mesmo sendo uma experiência cansativa em alguns momentos, devido à demanda de atenção e energia exigida pelas crianças, o estágio contribuiu significativamente para a compreensão da prática docente, permitindo perceber, na prática, os desafios da profissão, mas também a importância do professor na construção de experiências significativas para o desenvolvimento das crianças.

A PRÁTICA DOCENTE VIVENCIADA NO ESTÁGIO

O estágio supervisionado configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual foi possível vivenciar a prática docente em contexto real, observando, interagindo e assumindo a condução da rotina pedagógica junto às crianças da Educação Infantil. Conforme orienta o Conselho Nacional de Educação, o estágio é uma etapa essencial para que o futuro professor desenvolva competências profissionais a partir da prática, articulada à reflexão e ao

acompanhamento de docentes experientes (Brasil, 2002). Trata-se, portanto, de um período formativo no qual teoria e prática se encontram para a construção do saber docente.

A rotina observada e posteriormente conduzida foi organizada em diferentes momentos pedagógicos, que estruturavam o cotidiano e asseguravam às crianças um ambiente de acolhimento, segurança e previsibilidade elementos fundamentais para essa faixa etária, como ressaltam Pimenta e Lima (2004). A organização dos tempos, espaços e interações se mostrou fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos, garantindo experiências significativas de participação, expressão e convivência.

O início da aula é feito com o acolhimento, realizado pelo recebimento dos alunos, que começava com a entrega deles pelos pais. Em seguida, direcionávamos os alunos para o lugar onde penduravam suas mochilas e, depois disso, os encaminhávamos para sua cadeira. Após organizá-los, esperávamos chegar todos os alunos para iniciar a oração. Nesse momento inicial, perguntas sobre o final de semana, brincadeiras, alimentação, passeios e atividades cotidianas permitiam que cada aluno compartilhasse aspectos de sua vida, até para entendermos se a criança almoçou e conhecermos melhor o seu cotidiano.

Em seguida, eram cantadas músicas de boas-vindas, amizade, sobre o tempo, emoções, para trabalhar dentro/fora, aberto/fechado, tipos de alimentos e qual o dia da semana. As crianças se divertiam bastante nesse momento, pois era um espaço para dançar, fazer comandos que variavam a cada dia e contribuíam para criar um clima afetivo e receptivo dentro da sala. Esse tipo de prática está alinhado ao que defende Wallon (1975), ao destacar a importância da afetividade e da interação no processo de aprendizagem infantil.

Outro elemento central da rotina era a exploração dos cartazes fixados no ambiente, calendário, condições do tempo e combinados da turma. Esse momento favorecia a construção de noções temporais e a familiarização com elementos da cultura escrita, além de reforçar regras importantes para a convivência. Foi identificado que as crianças não tinham o momento da chamadinha e não sabiam identificar as letras dos seus nomes. Então, foi realizada uma chamada de forma lúdica: primeiramente, escrevia o nome de cada criança no

quadro, e cada uma era convidada a identificar a “letrinha especial” do próprio nome, circulando essa letra no quadro. Após isso, falávamos em voz alta cada letra com a turma e, nas primeiras aulas, ao final, perguntávamos qual era a letra especial para que o aluno dissesse qual era. Assim, percebia-se se ele realmente havia identificado a letra especial. Nas outras aulas, a criança já não repetia no final, esse momento era muito divertido para eles, pois tinham que ir ao quadro e escrever, promovendo o reconhecimento pessoal, o fortalecimento da identidade e o conhecimento das letras do alfabeto de acordo com os nomes escritos.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), na Educação Infantil é fundamental promover experiências que favoreçam a construção da identidade e o contato inicial com a linguagem escrita de forma significativa e contextualizada. Foi perceptível que durante a atividade eles ficavam muito agitados. Então, durante a aula, colocava a música “Está na hora de fazer silêncio” no momento das atividades de pintura ou colagem, e a música “Calma, respira” no momento em que a turma estivesse muito agitada depois do intervalo. No horário do intervalo, foi identificado que eles ficavam muito agitados e saíam correndo para o pátio. Porém, a localização da sala tinha uma rampa para cadeirante que era bastante escorregadia e, se alguma criança caísse, era bastante perigoso e poderiam se machucar.

Na aula seguinte, foi mostrado o vídeo do Trem da Alegria e, então, no horário da merenda, começamos a liberar a turma em forma de trenzinho. Na hora do intervalo, pedíamos que estava na hora de fazer o trenzinho da alegria, e que eles se segurassem no ombro do outro para ficar de forma mais organizada, permitindo termos controle das crianças. Durante as aulas, buscando melhorar a organização e estimular comportamentos adequados, foi criado o “Concurso Super Garoto e Super Garota”, no qual a criança que fazia as atividades e participava recebia uma varinha mágica e desempenhava o papel de ajudante do dia.

Ao longo da aula, outras crianças também podiam receber estrelinhas como forma de incentivo. Essa estratégia motivacional contribuiu significativamente para o clima tranquilo na sala e para o engajamento dos alunos, principalmente dos alunos com TEA, nos quais podíamos acompanhar melhor as

suas atividades. O planejamento das atividades era previsto para acontecer até as 16h30, assim, quando chegava esse horário, já organizávamos o momento de saída, colocando a música “Calma, respira” e pedindo que as crianças ficassem sentadas para receberem suas mochilas. Logo após, colocávamos músicas, conversávamos com elas e aguardávamos a chegada dos responsáveis.

Esse conjunto de práticas está em consonância com o que defende a Wallon (1975) quando diz a emoção, movimento, afetividade e aprendizagem na Educação Infantil são indissociáveis. Para ele, a criança aprende integralmente quando seu corpo, suas emoções e suas interações estão integradas em um ambiente seguro e afetivo. Assim, a rotina estruturada como o acolhimento, a música, o movimento, a identificação do nome e o reconhecimento da identidade respeitam exatamente essa concepção de desenvolvimento. A rotina da sala mostra uma prática bem próxima das ideias de Wallon (1995), porque valoriza o carinho, a expressão do corpo, a autonomia e o fortalecimento da identidade das crianças.

A atividade da letrinha especial, por exemplo, ajuda cada aluno a reconhecer seu próprio nome e dá os primeiros passos na alfabetização de um jeito divertido, o uso de músicas também é importante, porque ajuda a turma a se acalmar e a controlar as emoções, o que facilita muito o aprendizado, e organizar o grupo em forma de trenzinho que foi uma solução simples e eficiente para evitar acidentes e ensinar sobre cuidado coletivo. Já o Concurso Super Garoto e Super Garota funciona como um incentivo positivo que motiva os alunos a participarem, respeitar as regras e se envolver nas atividades, inclusive aqueles com TEA, mas respeitando suas vontades. No geral, toda essa rotina mostra que as ações foram pensadas com atenção às necessidades da turma, criando um ambiente favorável para aprender.

No primeiro dia de regência, as atividades ocorreram dentro da programação da Semana da Criança, sendo organizadas de forma lúdica e voltadas ao movimento, à socialização e à exploração corporal. As crianças participaram de uma sequência de brincadeiras, a primeira foi a Trilha das Cores, na qual se organizaram em filas identificadas por balões coloridos, conforme o lançamento de um dado de cores, cada criança precisava pular sobre os balões corres-

pondentes ao seu grupo, estourando-os e avançando no percurso. Em algumas jogadas, todas as crianças participavam ao mesmo tempo, tornando a atividade dinâmica e divertida.

A segunda proposta foi a Brincadeira do Balão na Lixeira, em que duas crianças competiam recolhendo balões da sua cor utilizando sacos grandes. O objetivo era juntar o maior número possível de balões espalhados pelo espaço, estimulando coordenação, atenção e rapidez. Por fim, houve a Corrida do Bambolê, realizada em trios, na qual, duas crianças seguravam um fio esticado enquanto a terceira precisava mover bambolês ao longo do barbante usando o corpo, deslizando-os até o final. A atividade exigiu equilíbrio, coordenação motora e cooperação entre as crianças. A ludicidade presente nessas atividades é fundamental, pois, segundo Kishimoto (2011), o brincar é uma das principais formas de aprendizagem na infância. Foi possível, como estagiária, perceber que as crianças aprendem muito mais quando estão envolvidas em atividades lúdicas, pois participam com mais interesse e entusiasmo.

No segundo dia de regência, foram desenvolvidas atividades lúdicas que estimularam a criatividade, o movimento e a interação entre as crianças. O dia iniciou com o desfile da “Mochila Maluca”, no qual cada criança apresentou sua mochila decorada, desfilando por um percurso marcado no chão ao som de música, promovendo descontração, autoestima e participação coletiva. Em seguida, foram realizadas as brincadeiras especiais da semana.

A primeira eles pediram para repetir a mesma brincadeira do dia anterior o “Balão na Lixeira”, na qual duas crianças competiam recolhendo balões da sua cor utilizando sacos grandes, exercitando coordenação e atenção. Depois, ocorreu a “Corrida do Bambolê”, em que trios se revezavam para fazer os bambolês deslizarem por um barbante esticado, exigindo equilíbrio e cooperação entre os participantes. Para finalizar, foi proposto o “Circuito das Cores”, no qual as crianças percorriam uma passarela com marcas de pés e, ao final, completavam uma sequência colorida colocando bolinhas dentro de uma garrafa, promovendo organização, agilidade e trabalho em equipe.

No terceiro dia de regência, foram realizadas atividades voltadas ao movimento, à coordenação motora e ao reconhecimento das cores. Após os mo-

mentos iniciais de rotina, foi proposta a atividade para ser usado na festinha das crianças “Caminho Colorido”, que envolveu o uso de barbantes coloridos para estimular a coordenação motora fina, especialmente porque foram observadas dificuldades nesse aspecto entre algumas crianças e em seguida, deram continuidade às brin-cadeiras especiais da semana.

A primeira foi “Equilibrando no Bambolê”, em que as crianças precisavam passar por um bambolê mantendo o equilíbrio de uma bolinha apoiada em um rolo de papel, incentivando concentração e controle corporal. Depois, participaram do “Jogo das Cores em Copos”, no qual organizaram bolinhas coloridas dentro de co-pos correspondentes às mesmas cores, trabalhando atenção, classificação e percepção visual e para finalizar, realizaram novamente um circuito de movimento, passando pela passarela de TNT com marcas de pés e completando uma sequência de cores ao final, colocando as bolinhas em uma garrafa.

Essas práticas estão em consonância com o que defende a psicomotricidade na Educação Infantil, uma vez que, segundo Le Boulch (1982), o desenvolvimento motor está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, sendo fundamental oferecer experiências que integrem movimento e aprendizagem. Além disso, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é essencial proporcionar situações em que a criança possa explorar o corpo, o espaço e os objetos, construindo conhecimentos por meio da ação e da interação.

No quarto dia de regência, as atividades foram voltadas para a comemoração da Semana e do Dia das Crianças. O dia começou com uma conversa sobre a data, em que as crianças falaram se estavam felizes e o que mais gostavam nesse dia. Depois, participaram de um momento de músicas infantis, dançando canções como Fazendinha, Patati Patatá e Galinha Pintadinha. Em seguida, foram tiradas fotos individuais e em grupo nos painéis decorados dentro e fora da sala e logo em após as crianças lancharam, acompanhadas por músicas infantis.

Na continuação das atividades, foi realizada a “Dança da Imitação”, na qual elas imitavam os movimentos e sons dos animais das músicas. Mais tarde,

uma estagiária entrou caracterizada como a personagem Ana, do filme Frozen, cantando as músicas “Livre Estou” e “Quer Brincar na Neve?”, o que deixou as crianças animadas e participativas. Para finalizar, distribuimos os presentes em seguida foram organizados em suas cadeiras enquanto aguardavam a chegada dos responsáveis. No quinto dia de regência, as atividades tiveram foco em movimento, coordenação motora e socialização. O dia começou com a rotina de acolhida, com conversa sobre o fim de semana e as experiências das crianças, seguida de músicas e chamadinha. Depois, iniciou-se o momento lúdico com o “Jogo do Cesto”, no qual as crianças, divididas em grupos, tentavam acertar bolinhas em um cesto pendurado, trabalhando atenção, trabalho em equipe e precisão. Na sequência, foi realizada uma dinâmica em que elas precisavam seguir instruções rápidas, como tocar partes do corpo e pegar a bolinha certa estimulando agilidade, foco e memória.

Após as brincadeiras, foi feita a atividade “Caminho Mágico do Coelho”, em que cada criança colou fios de lã sobre o trajeto indicado no papel, desenvolvendo coordenação motora fina, controle dos movimentos e percepção visual. Para finalizar o dia, foi realizada a leitura do livro *Leo e a Baleia*, de Benji Davies, permitindo que as crianças acompanhassem a história e conversassem sobre temas como amizade, cuidado e respeito aos seres vivos. A leitura na Educação Infantil é fundamental, pois, conforme Abramovich (1997), ouvir histórias contribui para o desenvolvimento da imaginação, linguagem e pensamento. Como estudante, percebi que esse momento é muito rico, pois as crianças se envolvem, prestam atenção e interagem com a história.

No sexto, as atividades foram voltadas ao tema alimentação saudável. Após a rotina inicial as crianças participaram de uma conversa sobre alimentos saudáveis e não saudáveis. Cada uma citou exemplos, comentando frutas, verduras e também alimentos menos recomendados, como batata frita e refrigerante. Em seguida, foi utilizada uma caixa surpresa com várias imagens de alimentos. As crianças sorteavam duas figuras e precisavam identificar em qual caixa colocar: a amarela (alimentos saudáveis) ou a rosa (não saudáveis). A atividade ajudou a classificar, comparar e reconhecer diferentes tipos de alimentos. Depois disso, foi realizada a degustação de frutas, com um prato contendo maçã,

banana, manga, uva, melão e abacate. Cada criança experimentou e comentou o que mais gostou, seguindo para produção do “prato saudável favorito”, onde pintaram primeiro um pratinho com tinta guache e, após a secagem, colando somente as figuras dos alimentos saudáveis entre as dez imagens entregues (cinco saudáveis e cinco não saudáveis).

O objetivo foi reconhecer os alimentos e montar um prato equilibrado. Os trabalhos prontos foram deixados para secar e posteriormente expostos em um cartaz. Trabalhar alimentação saudável na escola é essencial, pois, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), a escola tem papel importante na formação de hábitos alimentares. Como estudante, percebi que quando as crianças experimentam e participam das atividades, a aprendizagem se torna mais significativa.

No sétimo dia, as atividades foram voltadas ao reconhecimento dos números de 1 a 5, onde após a rotina inicial de acolhida com músicas, conversas e chamadinha, as crianças observaram os números feitos em E.V.A. e conversaram sobre onde costumam vê-los no dia a dia. Elas, participaram de uma atividade, em seguida, usando um quadro com bolsos representados por maçãs, onde precisaram relacionar número e quantidade.

Depois disso, as crianças realizaram um circuito com várias propostas: o “jogo da velha dos números”, em que lançavam um dado para correr até o número correspondente; o encaixe dos números no painel; o jogo de tampinhas com números; e um desafio de percepção visual, unindo número e imagem. Ao final do circuito, cada criança cobriu com lápis o tracejado do número que lhe foi sorteado. Na atividade dirigida, receberam uma folha com números de 1 a 5 acompanhados de desenhos. Elas pintaram e depois colaram pedacinhos de E.V.A., reforçando a coordenação motora e a associação entre número e quantidade. Para finalizar, foram organizadas nas cadeiras enquanto aguardavam as mochilas e a chegada dos responsáveis.

No oitavo dia as crianças participaram do 2º Circuito e Gincana da Primeira Infância, um evento feito com outra escola. Antes das provas, houve um aquecimento geral com todas as crianças, preparando o corpo para as atividades. Em seguida, elas foram organizadas para realizar o circuito, dividido

em três etapas. Na primeira, precisaram passar por um percurso em zigue-zague entre cones, trabalhando equilíbrio e agilidade. Na segunda etapa, pularam amarelinha usando bambolês. Na terceira, cada criança tentou arremessar três bolinhas dentro de um bambolê suspenso, exigindo atenção e precisão. Cada participante precisava completar as três etapas corretamente; caso errasse, voltava e tentava novamente. Depois que uma criança terminava, tocava no próximo colega da fila para seguir com a prova. As equipes competiram pelo menor tempo total. Foi um momento de bastante movimento, interação e cooperação entre as crianças das duas escolas. As atividades físicas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, como destaca Gallahue (2005), pois contribuem para aspectos motores, sociais e cognitivos. Foi possível perceber que esse tipo de atividade promove muita interação entre as crianças.

No nono dia, as atividades foram voltadas para o trabalho com cores primárias e secundárias. Após a acolhida, músicas, chamadinha e conversa inicial sobre o final de semana, a turma participou de um momento de socialização no qual citaram alimentos, objetos e situações relacionadas às cores, retomando conhecimentos já trabalhados anteriormente. Em seguida, iniciou-se o momento lúdico com a apresentação das cores primárias (amarelo, vermelho e azul). As crianças observaram exemplos e identificaram cores em frutas, objetos e figuras mostradas pela professora. Depois, assistiram a vídeos educativos sobre misturas de cores e aprenderam, de forma simples e prática, como surgem as cores secundárias.

Após a explicação, foi realizada uma atividade de pintura coletiva: em duplas, as crianças escolheram duas cores primárias, misturaram a tinta com as mãos sobre o papel e observaram a cor resultante. Em seguida, passaram para a atividade individual, pintando uma lagartixa com as cores primárias usando cotonetes, trabalhando coordenação motora fina e atenção. Após o lanche, houve o momento de contação da história “O Gato Xadrez”, realizada de forma participativa. Em seguida, cada criança misturou tintas seguindo as orientações, experimentando combinações como vermelho + amarelo e azul + amarelo, observando na prática a formação das novas cores.

No décimo dia, as atividades foram voltadas para o trabalho com formas geométricas iniciou-se o momento lúdico sobre formas geométricas. Foi

apresentado o triângulo, o retângulo e o círculo, mostrando objetos da sala e imagens que representavam essas formas, como sol, bola, pirâmide e borracha. Depois, as crianças assistiram a alguns vídeos educativos sobre o tema e, em grupos de três, participaram de um “jogo da velha” com formas. Cada grupo recebeu três formas, escolheu qual representaria e jogou um dado com figuras geométricas. Quando o dado mostrava determinada forma, a criança responsável precisava correr e pular sobre a forma correspondente no chão para marcar o ponto, vencendo o grupo que completasse o jogo primeiro. Após o lanche, as crianças fizeram uma atividade prática com palitos de picolé, montando formas geométricas sobre papel, cada grupo ficou responsável por construir uma figura (quadrado, círculo, triângulo ou retângulo) a partir de um modelo mostrado. Essa atividade trabalhou coordenação motora fina.

No décimo primeiro dia na regência, as crianças trabalharam o reconhecimento das vogais por meio de atividades práticas e lúdicas. Primeiro, observaram as cinco vogais, nomeando cada uma e identificando objetos e figuras que começavam com a letra correspondente. Em seguida, manipularam cartões com vogais e imagens em um quadro com bolsos, relacionando letra e som. Depois, participaram de um jogo de organização, em que deveriam identificar vogais que estavam fora de ordem e recolocá-las corretamente. Em duplas e trios, fizeram ainda um jogo de pareamento, ligando cada vogal da tabela desordenada à vogal correspondente na tabela organizada. Na continuação, usaram formas de ovo contendo as vogais para montar a sequência correta, encaixando cada letra no seu espaço. A etapa seguinte foi o jogo “Encontre as Vogais”, no qual várias letras estavam espalhadas em uma cartolina e cada criança precisava localizar a vogal anunciada e marcar com tinta em um carimbo de esponja. Para finalizar, realizaram uma atividade de pareamento entre vogais e cores, pintando cada letra com a cor indicada e utilizando barbante para ligar as combinações certas, reforçando identificação visual e associação simbólica.

No décimo segundo e último dia de regência, as atividades foram voltadas ao tema higiene corporal e partes do corpo. As crianças participaram de uma conversa sobre a importância de manter o corpo limpo, reconhecendo ações

como tomar banho, lavar as mãos, cortar as unhas, escovar os dentes e cuidar dos cabelos. Em seguida, observaram desenhos que mostravam situações de higiene e assistiram a vídeos educativos relacionados ao tema. Depois disso, participaram de um momento lúdico utilizando dois cartazes com as figuras de um menino e uma menina sujos: cada criança foi chamada para “limpar” as imagens usando apagador, simbolizando o cuidado com o corpo.

Nas etapa seguinte, as crianças participaram de uma dinâmica com uma sacola surpresa, contendo vários itens de higiene, como esponja, shampoo, sabonete, pasta e escova de dentes, pente e toalha. Cada criança sorteava um objeto e realizava uma mímica para representar seu uso, enquanto as demais tentavam adivinhar qual item havia sido escolhido. Em continuidade às atividades, foram apresentados vídeos e músicas sobre as partes do corpo, reforçando identificação e nomeação. Para concluir, as crianças realizaram uma atividade de identificação e montagem das partes do corpo, recebendo uma folha com o contorno do corpo humano e recortes de olhos, boca, mãos, pés, orelhas, nariz e outras partes. Elas precisaram reconhecer cada figura e colar no lugar correto, desenvolvendo atenção, percepção visual e coordenação motora.

PROJETO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A elaboração da proposta pedagógica de intervenção apresentada neste trabalho emergiu das observações realizadas durante o período de regência, especialmente nos momentos em que as crianças eram chamadas individualmente para participar da chamadinha ou identificar seus materiais. Percebeu-se que muitas ainda tinham dificuldade em reconhecer o próprio nome, identificar a letra inicial ou diferenciá-lo dos nomes dos colegas. Essa dificuldade ultrapassa o campo da linguagem escrita e se relaciona também à construção da identidade, pois o nome próprio é um dos primeiros elementos simbólicos que a criança utiliza para reconhecer-se como sujeito.

A partir dessa constatação, tornou-se necessária a criação de uma proposta que auxiliasse as crianças a compreenderem o nome como parte essencial de quem são e de como se relacionam com o grupo. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC, 2017), no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, orienta que a Educação Infantil deve proporcionar vivências que fortaleçam a identidade, o pertencimento e o reconhecimento social. Assim, trabalhar o nome próprio significa trabalhar também a autoestima, a autonomia e a consciência de si.

Do ponto de vista teórico, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que o nome próprio é o primeiro registro estável da escrita para a criança, tornando-se um eixo central no processo inicial de alfabetização. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem é mais significativa quando parte daquilo que é vivencial, afetivo e dotado de sentido para o sujeito e nada é mais significativo para a criança pequena do que o próprio nome. Piaget (1975), por sua vez, reforça que a construção do conhecimento ocorre pela ação e pela experimentação concreta, o que justifica o uso de atividades manipulativas, como letras móveis, jogos de identificação e montagem do nome.

Com base nesses princípios, a proposta pedagógica foi organizada em momentos sequenciados, fundamentada na ideia de que a criança aprende pela interação, pela ação e pelo significado social, conforme defendem Vygotsky (1998), Piaget (1975), Ferreiro & Teberosky (1986). Todas as etapas foram planejadas de forma prática, lúdica, significativa e diretamente relacionadas ao nome próprio, considerando sua importância para a identidade infantil e para o processo inicial de apropriação do sistema de escrita. Essa experiência formativa na escola campo de estágio,

deve ser compreendido como um processo de formação que articula reflexão, prática e investigação. Ele não se resume à realização de atividades, mas implica analisar criticamente as situações vividas, confrontar concepções teóricas e reconstruir saberes docentes a partir das experiências concretas. (Pimenta; Lima, 2012).

As autoras evidenciam que o estágio não é apenas uma etapa obrigatória do curso de Pedagogia, mas um espaço formativo que exige maturidade intelectual, consciência crítica e elaboração reflexiva sobre a prática. Ao vivenciar situações reais, o licenciando não apenas executa tarefas, mas reconstrói conhecimentos, amplia seu repertório pedagógico e desenvolve compreensão

mais profunda sobre o papel docente, o estágio transforma-se em um processo de investigação sobre a profissão e sobre si mesmo como futuro docente.

Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida foi estruturada em etapas organizadas, contemplando atividades práticas, lúdicas e sequenciadas, na qual no primeiro momento consistiu no acolhimento e em uma conversa inicial sobre o nome, as crianças foram convidadas a falar o que sabiam sobre o próprio nome e se reconheciam as letras que o compõem, foram entregues fichas com os nomes, retomando experiências anteriores em que tentaram escrever no quadro. Esse início serviu para ativar conhecimentos prévios e situar o tema da aula, conforme orienta Vygotsky (1998) sobre partir da vivência real da criança.

No segundo momento, ocorreu a leitura do livro “A Menina de Nome Enfeitado”, seguida da exibição do vídeo “Qual é a letra do meu nome?”. Essa etapa teve como objetivo ampliar o significado do nome próprio, mostrando que ele carrega história, singularidade e representação. Para o terceiro momento foi mostrado o Jogo das Letras, na qual realizou-se a apresentação de um quadro de EVA com bolsos contendo todas as letras do alfabeto, as crianças identificaram a letra inicial do seu nome e colocaram suas fichas no bolso correspondente, essa atividade permitiu trabalhar associação visual, som, reconhecimento da inicial e comparação entre nomes, aspectos fundamentais da consciência fonológica.

No quarto momento, realizou-se a atividade da Caixa “MEU NOME É”, onde as crianças receberam suas fichas e utilizaram tampinhas com letras para montar o próprio nome na ordem correta, enroscando cada tampinha seguindo o modelo. Essa etapa reforçou coordenação motora fina, atenção e reconhecimento sequencial das letras, além de tornar a aprendizagem concreta, e por fim, o quinto momento que foi uma atividade de fixação, na qual cada criança decorou as letras do seu nome com diferentes materiais (papel colorido, lã, tampinhas, EVA etc.). Essa produção permitiu consolidar o conteúdo trabalhado, explorando criatividade, motricidade e reconhecimento visual do nome, encerramento contou com a entrega simbólica de estrelinhas como forma de valorização da participação.

Essas atividades favoreçam o reconhecimento do nome como elemento da identidade, ao mesmo tempo busca fortalecer vínculos, quando toda turma participava e proporcionar experiências que ajudem as crianças a se reconhecerem como sujeitos únicos. Quando o professor chama cada uma no quadro, mostra a ficha com o nome, pede para reconhecer a letra inicial ou recolher a sua própria ficha, isso ajuda a criança a entender que aquele nome representa ela, além disso, atividades assim fazem a criança prestar mais atenção, participar mais, é também o início da alfabetização, porque elas começam a perceber as letras, os sons e a forma como o nome é escrito, então, essas ações simples do dia a dia como ir ao quadro, pegar sua ficha e identificar sua letra ajudam muito no aprendizado e na construção da identidade delas.

REGISTROS FINAIS: A TRAJETÓRIA VIVENCIADA NO AMBIENTE ESCOLAR

Vivenciar o estágio foi uma das experiências mais marcantes na formação, porque foi a primeira vez que estivemos realmente dentro da rotina de uma turma, participando de tudo, observando de perto o desenvolvimento das crianças e entendendo, na prática, o que significa estar no lugar do professor. É uma vivência que mistura encantamento, aprendizado, responsabilidade e, claro, um bom cansaço físico e emocional, porque trabalhar com crianças pequenas exige presença constante, movimento, atenção, cuidado e sensibilidade o tempo todo.

Logo nos primeiros dias, observou-se que a prática só é possível a partir da teoria, no entanto, é preciso refletir que nem tudo que estudamos nos textos acadêmicos se compara com esse momento, até porque, a sala funciona como um organismo vivo, tudo acontece ao mesmo tempo, cada criança demanda algo diferente e o professor precisa “estar em todas as pontas”, acolhendo quem chora, ajustando uma atividade, orientando quem se distraiu, organizando o ambiente e garantindo que o grupo caminhe junto, esse ritmo é cansativo, sim, mas também é extremamente formativo, porque mostra que o trabalho pedagógico vai muito além de planejar atividades, envolve afetividade, leitura cuidadosa do comportamento infantil, intencionalidade e a capacidade de improvisar diante das situações reais do cotidiano.

Uma parte muito importante da experiência foi o acolhimento da creche, desde o primeiro contato, toda a equipe, desde professores até funcionários, coordenação e direção, demonstraram abertura, simpatia e disponibilidade para explicar, orientar e incluir, não fomos tratados como alguém “de fora”, mas como parte do time, fomos chamados para participar de todas as atividades, dentro da rotina escolar. Esse acolhimento fez toda a diferença, porque deu segurança para atuar e liberdade para aprender, quando a instituição recebe o estagiário com respeito e parceria, o processo formativo se torna muito mais significativo.

Outro ponto marcante foi o vínculo criado com as crianças, onde no começo, é normal que algumas fiquem mais tímidas ou desconfiadas, mas, aos poucos, elas começam a se aproximar, chamar pelo nome, pedir ajuda, contar sobre o fim de semana, mostrar desenhos, pedir para participar de uma atividade, e são justamente essas pequenas interações que mostram o quanto o vínculo é essencial para o desenvolvimento infantil.

A teoria nos ensina com Vygotsky, Wallon e tantos outros que conhecemos em sala de aula que a aprendizagem acontece na relação, e vivenciar isso na prática é completamente diferente, quando a criança confia, ela participa mais, experimenta mais, se expressa mais e aprende mais. Esse estágio também fez enxergar a importância da intencionalidade pedagógica, tudo o que o professor faz em sala precisa ter um porquê, desde organizar o espaço, até chamar as crianças pelo nome, propor uma atividade ou mediar um conflito, nada é “simplesmente feito”; tudo é pensado para favorecer desenvolvimento, autonomia e interação, consubstanciado nas bases epistêmicas estudadas durante o curso.

Aprendemos que o professor não age no improviso constante, ele lê o grupo, ajusta as propostas e toma decisões com base na observação. E, claro, vivenciar tudo isso pela primeira trouxe muitos aprendizados, entendemos a importância da rotina estruturada, da linguagem adequada, do respeito ao tempo de cada criança, principalmente de crianças com TEA, da organização do ambiente e do cuidado no olhar. Percebemos, na prática, como propostas simples podem ter grande impacto quando são significativas, e trabalhar com

crianças pequenas é uma mistura de afeto, paciência, criatividade e firmeza, tudo na medida certa. No final das contas, o estágio foi mais do que um requisito acadêmico foi uma experiência única, foi observar, agir, sentir, refletir e, principalmente, crescer, foi entender que a creche é um espaço de formação não só para as crianças, mas também para quem está aprendendo a ensinar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Sci-pione, 1997.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2/2002.

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

BRASIL. **Lei nº 11.788/2008 – Lei do Estágio**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. Brasília, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALLAHUE, David. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo: Phorte, 2005.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível**. São Paulo: Cortez, 2007.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Mirian Monteiro; GOMES, Tiago Pereira. Entre o dizer e o fazer: narrativas das práticas de estágio na Educação Infantil. In: GOMES, Tiago Pereira (org.). **Estágio supervisionado na Educação Infantil**. Santa Maria: Arco Editores, 2025. p. 46-69. Disponível em: https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_748be1178564422bb7ea383695635f00.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – ICET**. Itacoatiara: UFAM, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, Ângela. **Altas habilidades/superdotação: processos de desenvolvimento e aprendizagem**. Curitiba: Juruá, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Estampa, 1975.

CAPÍTULO 6

PERCURSOS FORMATIVOS DA PRÁTICA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR E O EDUCAR EM FOCO

Dênis Ferreira Batista

Tiago Pereira Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-690-6

REGISTROS INICIAIS

O estágio supervisionado pode ser visto por muitos estudantes do Ensino Superior como a parte prática dos conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula. No entanto, este texto busca evidenciar o estágio como locus de pesquisa para promoção de debates em torno da educação escolar. Partindo deste princípio, a execução do estágio supervisionado na Educação Infantil (EI) para a turma do 8º período do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Instituto de Ciências Exatas e tecnologia (ICET) foi encarado como um ponto de partida para desvendar as problemáticas no contexto escolar, além da contribuição desta etapa da graduação para a formação da identidade docente.

O campo de estágio foi o Centro Social Urbano Vitória Régia, atuando na EI e ofertando turmas de Crianças Bem Pequenas (CBP - I e II). De acordo com o censo escolar de 2022, realizado pelo Inep (2024) o Brasil tem 492.100 docentes na Educação Infantil, sendo desse total 96% do gênero feminino e 4,0% do masculino. Se limitarmos os professores que atuavam em creches, essa cifra se revela ainda menor: 250.012 docentes, sendo 97,5% são mulheres e 2,5% são homens. O estágio visto como pesquisa possibilitou identificar a ideia culturalmente colonizadora de que os campos de atuação da docência são totalmente femininos na Educação Infantil. Associado a isto está a insegurança de pais e/ou responsáveis de crianças em relação a professores homens na área. No que se refere a estágio e pesquisa, Zanata (2018, p. 58) afirma,

o estágio pode se constituir em uma atividade de pesquisa, pois ao trabalhar problematizando, analisando e compreendendo o processo educativo estará criando caminhos para conceber uma nova prática educativa, contribuindo com o processo formativo do estagiário que terá que trabalhar com dados reais, buscando pensar e programar ações que venham a modificar esta realidade.

Isso evidencia a importância do estágio como ação de pesquisa, pois é no cotidiano escolar que o agente, neste caso, o estagiário, identifica situações-problemas. As problemáticas presentes no âmbito escolar Podem vir a contribuir para melhoria no processo de aprendizagens das crianças e/ou para a formação profissional do professor-estagiário, pois as experiências presenciadas no estágio colaboram para a construção identitária docente.

Os escritos de Pimenta e Lima (2017, p. 51), apontam que “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso propõe legitimar”, o que implica dizer que é no ato do estágio onde ocorre o exercício da profissão que percebemos de forma mais clara sobre a escolha da profissão que queremos seguir, o tipo de professor que queremos nos tornar baseado nessa experiência, já que muito dos licenciandos tem seu primeiro contato com a sala de aula no estágio e da percepção de afinidade em tal área da educação básica, sejam elas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou gestão, possibilitando assim a construção da identidade docente.

Mesmo com outras experiências dentro da sala de aula atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, a Educação Infantil era uma área da educação que causava um certo nervosismo e tensão. Isso se dava pelo fato de achar que não levava jeito devido a demanda de atividade que os professores exercem nesta etapa de ensino. No decorrer dessa ação enfrentou-se muitos desafios e superações.

Assim, o estágio supervisionado além de contribuir para a formação docente, é uma grande área de pesquisa sobre educação, pois é através das vivências experienciadas pelos estagiários, que se encontram problemáticas

que devem ser discutidas em prol da melhoria da educação. Nessa direção, este estudo tem por objetivo geral discutir os percursos formativos da prática de estágio na Educação Infantil. Além dos registros iniciais e finais, o texto está organizado em quatro partes. Inicialmente, aborda-se, sucintamente, a questão de estágio na EI e suas bases legais, em seguida, são delineados os percursos do estágio, bem como as considerações em torno desta ação e por fim, o projeto de intervenção.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se pensava em estágio a primeira coisa que vinha era “observação e anotação”, algo simples e que demandava uma ação obrigatória na maioria dos cursos, que era apenas uma disciplina a ser cumprida dentre todas as outras na grade curricular e tal pensamento “indica a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como campo de conhecimentos necessários aos processos formativos” (Pimenta, Lima, 2017, p. 96). Por se tratar do primeiro estágio supervisionado do curso, sendo destinado a primeira etapa da educação básica, entende-se que “a formação inicial do professor que atuará na Educação Infantil precisa assumir um papel que dê conta de conhecer as várias nuances, concepções e visões acerca da educação, da Educação Infantil e da criança e sua condição de infância” (Zanata, 2018, p. 21).

Nessa direção, a educação infantil é o primeiro contato de vida escolar de uma criança, com isto surge uma grande responsabilidade dos docentes que atuam nessa área, em propiciar educação igualitária e coletiva, levando em conta as especificidades individuais de cada criança. Assim, a formação docente deve preparar o professor para reconhecer e valorizar essas especificidades, promovendo práticas que considerem a criança em sua integralidade emocional, social, cognitiva e cultural. Os escritos de Zanata (2018, p. 23) salienta que:

o processo de formação docente para a educação infantil tem no estágio supervisionado curricular uma ponte para que o aluno se envolva concretamente, de modo crítico e reflexivo, com temáticas que ele pode ter visualizado de forma teórica em seu processo formativo [...] revedo não só sua prática, mas aquilo que não quer perpetuar ao assumir o espaço como profissional da educação após concluir sua formação inicial.

A primeira infância é um período de possibilidades, uma vez que, os professores têm a oportunidade de influenciar positivamente a vida das crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade de se expressar, de resolver problemas, de se relacionar com os outros e de explorar o mundo ao seu redor, bem como auxiliando na compreensão das necessidades e potencialidade das crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Ancorado a isto, Peroza e Camargo (2019) apontam que a troca dialética entre universidade e lócus de estágio favorece uma visão mais ampla em torno da infância, na medida em que permite ao futuro professor articular teoria e prática. Essa interação possibilita também uma formação mais reflexiva e crítica, sobre a própria prática docente em construção. Assim expressam que:

o movimento processual e formativo do ir à instituição de educação infantil e retornar à universidade, pode permitir aos acadêmicos um olhar significativo para o universo das crianças pequenas, possibilitando valiosas reflexões sobre crianças e suas infâncias, a indagação quanto às práticas e rotinas, a organização de tempos e espaços, fundamentais à constituição do professor de educação infantil (Peroza; Camargo, 2019, p. 94)

O Estágio Supervisionado, nesse sentido, representa uma oportunidade para a compreensão e transformação das atividades de ensino e de aprendizagem, tanto na universidade como na escola de Educação Infantil, favorecendo assim a concepção do estágio como espaço de pesquisa, intervenção e construção de identidade docente. Dessa forma, os estagiários passam a entender melhor como a Educação Infantil realmente funciona.

No contato direto com as crianças e com a rotina da escola, os estagiários conseguem perceber como aquilo que aprende nas aulas aparecem na prática. Isso faz com que o estágio não seja só um momento de observar ou copiar o que já existe, mas uma chance de descobrir coisas novas, fazer perguntas e ir construindo seu próprio jeito de ensinar. O projeto político pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Pedagogia (UFAM – ICET), nessa perspectiva, determina as principais atividades do aluno estagiário, assim descritas como:

a observação, o registro, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, o planejamento de intervenções que subsidiem a sua prática pedagógica como regente de sala de aula e a redação do relatório de estágio. Essa

configuração do Estágio Supervisionado a partir do 8º período requer cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do Pedagogo e exige dos professores do curso articulação e planejamento entre o desenvolvimento do currículo e a implementação dos instrumentos para configuração, apropriação e intervenção pedagógica nos ambientes escolar e não-escolares (PPC, 2021).

As atividades, nesse percurso formativo, norteiam o saber-fazer da prática de estágio, buscando no desenvolvimento das ações práticas desenvolver competências investigativas, além da oportunidade de se deparar com o funcionamento das instituições, a definição de conteúdo de aprendizagem, estratégias didáticas, entre outras habilidades que favorecerão a construção de uma identidade profissional já imersa na realidade educativa em funcionamento.

BASES LEGAIS DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO ICET/UFAM

Ao abordar sobre Educação Infantil, vale ressaltar duas leis importantes que garantiram os direitos das crianças brasileiras à educação: a primeira foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) na qual as crianças passam a ser reconhecidas e consideradas como sujeitos de direitos e a segunda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), que insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a referida lei é dividida em duas etapas: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (LDBEN, art.30).

O aparato legal que sustenta a primeira etapa da Educação Básica, determina que a formação do professor para atuar neste espaço seja, no mínimo em Cursos de Magistério do Ensino Médio e Superior, e em cursos de Pedagogia (LDBEN, art. 62). Assim, quanto à formação inicial de professores, vale ressaltar o que diz o art. 2 do DCNP (2006) – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Ainda na perspectiva da legislação vigente, esta resolução, aponta que o curso de Pedagogia deve ir além das aulas ofertadas, promovendo ocorrer uma consolidação na formação acadêmica por meio de práticas, de trabalho de campo, monitoria, estágio supervisionado curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e atividades científicas. Neste mesmo documento no art. 7º diz que o curso deverá destinar “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006)

Tratando da formação inicial, o estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil tem sido visto como espaço fundamental para o contato com a realidade educativa, frente aos desafios, mas também, como possibilidades para descobertas sobre o universo infantil. No art. 8º, segundo a DCNP (2006), os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

Diante isto, na análise da BNCC sobre Educação Infantil (2017, p. 38) “as creches e pré-escolas, devem acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças articulando com suas propostas pedagógicas, especialmente quando se trata da educação de crianças bem pequenas”. O documento também ressalta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram nesta etapa da educação condições que favoreçam “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p. 39).

A escola configura-se como agente mediador do conhecimento. No que se refere às instituições de Educação Infantil, essa ação de ensinar deve rela-

cionar o processo de aprendizagem às interações das crianças entre si, com os professores e com o espaço físico escolar. Cabe à escola e aos professores possibilitar experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões cognitiva, motora, social e emocional.

Aliado a isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, descreve que as propostas pedagógicas da Educação Infantil “deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos”. O que corrobora com o art. 9º, ao salientar que os,

eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Portanto, o estágio supervisionado, como eixo articulador da ação docente e da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, constitui-se como um espaço formativo essencial. Ele deve possibilitar a aquisição e/ou a consolidação dos conhecimentos necessários para propiciar à criança experiências significativas. Sendo assim, a formação de professores para atuar com crianças bem pequenas configura-se como um compromisso social, na medida em que reconhece a importância dessa etapa da educação, bem como as especificidades relacionadas às infâncias, às crianças e às suas culturas.

Para o curso de Pedagogia do ICET/UFAM (PPC, 2021), um dos objetivos do Estágio Supervisionado é “propiciar ao futuro professor o conhecimento de seu campo de trabalho, da realidade educacional e da complexidade do processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares e não escolares”, o que evidencia a importância da aproximação do futuro docente com seu campo de atuação profissional. Essas nuances corroboram com os escritos de Pimenta e Lima (2017, p. 36), quando expressam que o estágio “deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”, o que contribui para que os estagiários possam constatarem sobre a realidade educacional, refletirem sobre o que observam e agirem de forma planejada, percebendo o que não está funcionando e o que seu

público realmente necessita. Sabe-se que a identidade docente não se constrói de uma hora para outra, como aponta Pimenta e Silva (2017) ao colocar que está se dá no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade. Nesta perspectiva, se constrói a identidade, através do exercício da sua prática, no dia a dia da sala de aula e na relação que se estabelece com seus alunos, assim como com seus pares.

Diante do exposto, o Estágio Supervisionado se constitui, então, como um locus privilegiado para a docência ser pensada de forma crítica e reflexiva. Para estagiários que terão seu primeiro contato com o futuro campo de atuação profissional no estágio supervisionado, pode ser um momento conflituoso. Por outro lado, como espaço de pesquisa, o estágio ajuda os futuros professores a perceberem que, ao entrar em contato com a sala de aula, podem construir suas práticas, repensar estratégias e criar formas de atuar. Tudo isso faz parte de um processo que atravessa o dia a dia do trabalho docente. A seguir, a descrição do locus do estágio com a descrição da escola campo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DAS REFLEXÕES EXPERIENCIADAS NA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, direcionada à compreensão de fenômenos educacionais a partir da experiência no estágio supervisionado em Educação Infantil. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Bogdan e Biklen (1994), preocupa-se em “compreender os processos pelos quais as pessoas constroem significados” e analisa o contexto em profundidade, priorizando a subjetividade e a interpretação. Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com “universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores”, o que a torna adequada para investigações no campo educacional.

A abordagem adotada é descritivo-reflexiva, pois busca descrever as práticas pedagógicas observadas e experimentadas no estágio, articulando-as

à reflexão crítica sobre o fazer docente. Segundo Lüdke e André (1986), a descrição detalhada da realidade escolar aliada à reflexão sistemática permite compreender a complexidade da prática educativa. Para Gil (2008), estudos descritivos têm como finalidade registrar e analisar características de determinado fenômeno, enquanto o componente reflexivo possibilita interpretar estes dados à luz de referenciais teóricos e da prática vivenciada.

A investigação foi realizada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. O estágio ocorreu em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal, no período de setembro/outubro de 2025, envolvendo atividades de observação, planejamento e docência. Organizado em três etapas principais - observação da prática gestora; observação da prática docente; planejamento para regência - cada uma com duração aproximada de uma semana, seguida da realização de 12 aulas de regência.

LÓCUS DE ESTÁGIO

Fundada em 08 de março de 1980, o Centro Social Urbano Vitória Régia, escola campo de estágio, está localizado no município de Itacoatiara – AM na rua Acácio Leite nº 3682, bairro Santo Antônio. Inicialmente atendia a comunidade em atividades artesanais (bordados, crochê, corte costura e culinária, dentre outros). A partir dos anos 90, priorizou a Educação Infantil objetivando oferecer às crianças “um ambiente onde possam gastar suas energias com atividades lúdicas que favoreçam expressões de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades adequadas para o seu nível de aprendizagem” (PPP, 2025, p. 06). Tem como anexo o Centro de Educação Infantil Nossa Senhora da Conceição.

Conhecida como Creche Vitória Régia, a escola tem como missão, oferecer um ensino de qualidade, com profissionais qualificados para garantir “a satisfação e o atendimento aos requisitos de nossa clientela, desenvolvendo de forma indissociável o cuidar e o educar abrangendo todos os aspectos do campo cognitivo, social, físico, e emocional, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento de cada criança” (PPP, 2025, p. 05), conforme as imagens a seguir:

Fig. 1: Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Fig. 2: Espaço de lazer



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

A instituição conta com oito turmas de crianças bem pequenas (CBP) – duas turmas de CBP I (02 anos e 06 meses) e quatro turmas de CBP II (03 anos e 11 meses), atuando nos turnos matutino e vespertino. Cada classe possui duas professoras regentes e algumas dispõem do apoio de auxiliares de vida, devidamente direcionados pela SEMED para acompanhar alunos com deficiência/transtornos. No quadro funcional constam 48 servidores entre profissionais de vida escolar, auxiliar administrativo, auxiliar de serviços gerais, merendeiras, agente de portaria e vigias, em sua maioria com formação em nível médio.

De acordo com o PPP da escola, o corpo docente é formado por 18 professoras em regência, sendo dez com formação em Normal Superior, quatro em Pedagogia, duas em Ciências Naturais, uma em Geografia e uma em História. A maioria deles, com especialização em Educação Infantil. A instituição deve buscar meios de desenvolver a integração da comunidade escolar nas ações escolares, para Brito (2013, p. 70) cabe a escola desenvolver “mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuírem, a se comprometerem e, conseqüentemente, assumirem responsabilidades no processo administrativo-pedagógico educacional”. Desse modo, a participação efetiva dos pais e responsáveis de alunos, ocorre através de reuniões bimestrais, contato direto via app de conversação (WhatsApp), o que indica uma ação conjunta na tomada de decisões entre os professores e comunidade escolar.

Brito (2013) aponta que nas interações entre esses agentes da comunidade escolar uma surge a “sinergia Escola-Estado-Comunidade, a qual resulta em importantes parcerias público-privadas” (p. 84). A creche mantém parcerias com serviços e órgãos públicos por meio de projetos, tais como: Resgatando Valores; Contando Histórias; lendo com o meu filho na creche; Festa Junina e a FLEC – Feira Literária e cultural (2025) que teve como tema “Numa perspectiva literária étnico-racial e científica – Encantos, Ciências e Ancestralidades”.

A escola conta ainda com o acompanhamento de nutricionistas que realiza visitação na escola e a formação para as merendeiras, além da participação na campanha de vacinação realizada pela UBS do bairro Santo Antônio e visitas de dentistas para aplicação de flúor que são realizadas pelo Programa Saúde na Escola (PSE) e ações de Busca Ativa (Jacamim) para alunos que se evadem da escola. Para Lucke (2009, p. 79) essas ações demonstram aos alunos “compromisso com a educação e a importância que atribuem a esse processo, dessa forma criando para eles não apenas melhores condições de aprendizagem, mas também uma mensagem da importância desse processo”, possibilitando assim, uma educação mais ampla para as crianças.

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA GESTORA OLHARES PARA A REALIDADE SOCIOEDUCATIVA DA CRECHE VITÓRIA RÉGIA

A comunidade escolar da escola campo de estágio é formada por uma gestora que tem formação em Normal Superior e Serviço Social, especializações em História, Cultura Africana e Afro-brasileira, Gestão Escolar e Coordenação pedagógica que juntamente com a pedagoga que possui graduação em Pedagogia, e em Normal Superior com especialização em Educação Infantil e ambos os cargos são ocupados por indicações da gestão municipal. Tem duas secretárias, na qual a primeira é graduanda em Psicologia e a segunda é Bacharel em direito e contabilidade que foi cedida para escola desde 2021 para suporte das demandas administrativas, no entanto, o seu local de lotação é na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Para Luck (2009) a qualidade de ensino está ligada diretamente a competência profissional,

que de acordo com a autora “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento” (Luck 2009, p. 12), o que implica dizer que para uma boa efetivação de qualidade de ensino, torna-se necessário profissionais capacitados para ocupar funções específicas.

A autora afirma também que para a ocupação de cargos na gestão de uma escola “compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho” (Luck 2009, p. 13). No entanto, não é explícito quais os critérios utilizados para a ocupação desses cargos em escolas públicas no município de Itacoatiara – AM.

O plano anual e o calendário escolar geralmente são planejados no fim do ano anterior ou no início do ano, onde a gestora e pedagoga participam juntamente com a secretaria de educação na criação dos documentos, após isto é feito um encontro com os professores para adaptações de acordo com as necessidades da creche e para ser repassado às devidas orientações de como será o ano letivo. No calendário escolar constam 200 dias letivos, mais de 38 datas comemorativas, quatro reuniões bimestrais com os pais, reuniões pedagógicas que ocorrem a cada 15 dias e as entregas de rendimento para SEMED ao fim de cada bimestre.

No ato da matrícula são necessários cópias de documentos dos alunos e dos responsáveis, e por se tratar de uma creche que tem alta demanda, a escola se organiza em uma espécie de mutirão. Na noite anterior a data da matrícula, a escola abre as portas para os pais, que aguardam as fichas em que serão entregues de acordo com o total de vagas disponíveis. Esses pais passam a noite no refeitório da escola para que somente no dia seguinte gestora, pedagoga, secretárias e professores iniciem o processo de matrícula.

O Censo Escolar 2022 (Inep, 2024) registrou 74,4 mil creches em funcionamento no Brasil. Nesse universo, 66,4% das matrículas são da rede pública e 33,6%, da privada, sendo que 50,7% dessas creches privadas possuem

convênio com o poder público. O quantitativo de matrículas em creche recuou no período de 2019 a 2021, mas cresceram em 2022, em comparação ao ano anterior, e o aumento foi de 8,9% na rede pública e de 29,9% na rede privada, ultrapassando o número observado no período pré-pandemia em ambas as redes.

De acordo com o documento há 1.796 creches na rede pública no Estado do Amazonas, e a média de aluno por turma foi de 28,4. Em maio de 2024 foi publicado no site oficial da Prefeitura de Itacoatiara o ofício N° 682/GS/2024 referente a lista de quantitativo de alunos na espera de vagas das creches municipais, totalizando 41 crianças. Neste mesmo documento, fica disposto o número de creches no município, sendo apenas duas e cada uma delas com um anexo. Tal fato, evidencia a problemática falta de creches suficientes para atender a demanda do município.

Por se tratar de uma instituição de Educação Infantil para turmas de CBP I e II, ao que se refere a avaliações, existem duas. A primeira, destinada aos alunos, não possuem questões objetivas nem discursivas, são avaliações descritivas da aprendizagem realizado pelas professoras regentes da turma “através de observação das atividades realizadas em salas e ficha de diagnóstico individual, preenchida bimestralmente” (PPP, 2025, p. 61).

De modo geral, gestora e pedagoga se mostraram excelentes profissionais desde o primeiro contato do estágio, estiveram dispostas a responder questionamentos e dúvidas que surgiram ao longo deste processo. Não houve distinção de estagiários e professores da escola, ou seja, nos tornamos “membro afiliado”, termo ideal para se referir ao sentimento de pertencimento à comunidade escolar no qual fomos inseridos.

Quando a escola abre as portas de verdade não só fisicamente, mas também no sentido simbólico, os estagiários sentem que podem aprender em, errarem, perguntarem e criarem. Isso transforma o estágio em um processo vivo, e não apenas em uma exigência burocrática do curso, como lembra Paulo Freire (1996), ao mencionar que a relação educativa precisa ser dialógica, que ninguém aprende em um ambiente de medo ou tensão. Se a gestão se coloca como parceira, não como autoridade distante, o estagiário percebe

que ali há espaço para aprendizagem mútua, e isso o encoraja a participar mais ativamente.

A escola funciona como um “espaço formador” (Nóvoa, 1995), e isso inclui observar reuniões, vivenciar rotinas pedagógicas, conversar com professores experientes e sentir-se pertencente ao grupo. Isso é algo que Tardif (2002) reforça ao pontuar que o saber docente é um saber compartilhado, construído na relação com outros profissionais. Se o ambiente é hostil, competitivo ou fechado, o estagiário se retrai; se é aberto, ele se arrisca mais, testa estratégias, busca apoio.

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

O estágio como uma atitude investigativa não está relacionado somente a identificar problemáticas no ambiente escolar, envolve reflexão da prática docente dos professores regentes da turma. Pimenta e Lima (2017) em sua discussão sobre estágio e suas diferentes concepções, dialogam que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática” (Pimenta; Lima 2017, p. 28) e que, portanto, pode ser aprendida.

Nesta perspectiva, observar a prática docente dos professores da escola campo de estágio, especialmente da turma em que se realiza o estágio é fundamental para a construção da identidade profissional do futuro professor, pois, “muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando o próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser” (Pimenta; Lima, 2017, p. 28).

Essa etapa de observação da prática docente durou uma semana, acompanhando o cotidiano escolar da professora da turma, desde a sua chegada na instituição até a saída das crianças, sendo possível identificar de modo subjetivo o que entendia como adequado ou não, de acordo com o que diz Pimenta e Lima (2017, p. 28) “o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes”. Alocado para a turma de CBP II – F (turno vespertino), que continha 32 crianças, uma professora regente que

está na escola a 22 anos e que atua na modalidade de educação infantil a 22 anos também, e duas auxiliares de vida.

Iniciou-se então o momento no qual julga-se ser primordial para a realização da regência a observação. Nesta etapa do estágio o objetivo foi adquirir o máximo de informações possíveis sobre a turma e as metodologias utilizadas pela professora. Na parede da sala estavam pendurados painéis de combinados da turma, calendáprincípiorio, imagens dos numerais (1 a 5), das vogais e de formas geométricas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), cartaz “como está o céu lá fora?” e as estações do ano. Esses recursos eram trabalhados inicialmente em todas as aulas, seguidos de músicas infantis.

Segundo Maria Montessori (1949), o ambiente preparado com tais caracteprincípioristicas funciona como um elemento pedagógico essencial, pois “a criança aprende do ambiente, absorvendo tudo ao seu redor” (Montessori, 1949). Assim, a presença de recursos visuais, elementos que remetem à rotina e estímulos sensoriais contribui para que a criança desenvolva aspectos fundamentais no início do processo educativo, como atenção e percepção.

Montessori (1946) destaca que o ambiente deve ser “organizado, belo e funcional”, permitindo que a criança interaja espontaneamente com os materiais e participe de forma ativa das experiências de aprendizagem. Nesse sentido, painéis de combinados, representações do tempo, figuras geométricas e numerais funcionam não apenas como decoração, mas como instrumentos de mediação cognitiva e social. Quando esses elementos são retomados diariamente reforça a importância da rotina para o desenvolvimento infantil, criando um clima educativo intencional com as necessidades das crianças bem pequenas.

No que diz respeito à rotina das escolas, foi possível perceber que algumas ações têm seus horários bem definidos e que são divididos em momentos tanto para atividades de socialização quanto para atividades educativas. As crianças chegavam às 13:00 horas, mas somente a partir da 13:30 que a aula se iniciava com a seguinte rotina: Oração do “Pai Nosso”, seguido da música “Jesus está aqui”; Calendário, com a música “Que dia mais bacana”; Como está o céu hoje? A partir da música “A janelinha”, bem como com a introdução do conteúdo e atividade do dia.

Rodrigues, Oliveira e Rodrigues (2025, p. 06), expressam que “a rotina deve proporcionar à criança investimento de tempo e energia para assim, poder construir um ser total, trabalhando simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Portanto, cabe ao professor de acordo com a BNCC (2017, p. 39) “selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” intrinsecamente na rotina escolar. As autoras dialogam que as rotinas

trazem benefícios tanto para as crianças maiores quanto para as menores, auxiliam os professores na organização, e apoiam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados, a reduzir a ansiedade e a lidar com as transições, obtendo, ao mesmo tempo, um comportamento saudável (Rodrigues; Oliveira; Rodrigues 2025, p. 06)

Essas colocações permitem reflexões sobre a importância de um planejamento cuidadoso da rotina escolar que contribui para organizar as atividades e favorecer o cumprimento dos objetivos educacionais. Também é fundamental que seja adequada à faixa etária dos alunos, garantindo que consigam realizá-las com autonomia e segurança. Que as atividades estejam bem definidas, mas com possibilidades de mudanças, adequações aos imprevistos e sem se tornar mecânica.

Ao acompanhar o cotidiano desta turma, foi perceptível que embora de modo inicial a professora regente siga uma rotina de acolhimento, foi percebido de forma preliminar que no decorrer da aula ela não tinha atividades pre-estabelecidas. As crianças passavam muito tempo ociosas, brincando com massinhas de modelar e brinquedos disponibilizados na sala, sem orientações ou atividades educativas. Uma semana para esta observação, foram suficientes para identificar a necessidade de um planejamento sistematizado e com fins pedagógicos para atender as especificidades das crianças.

Os olhares da observação, permitiu a realização de vários questionamentos, tais como: a experiência da prática docente na Educação Infantil, garante uma ação didático pedagógica eficaz? As atividades que sempre envolvia a colagem, massinhas de modelar e brinquedos disponíveis na sala são suficien-

tes para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem? A reprodução de práticas do tempo profissional vivido é reflexo da formação continuada ofertada pelo sistema de ensino? Essas inquietações permearam o percurso vivido durante esse processo, não como julgamento da ação profissional docente, mas, como indagações que favorecem a construção de saberes para o exercício da docência em ações futuras como professor.

A atuação docente, nessa direção, demanda grande dedicação e comprometimento daqueles que a exercem. Por isso, é fundamental que os professores se mantenham constantemente atualizados em relação às teorias que embasam sua prática docente, utilizando-as de maneira a aperfeiçoar seu trabalho. Amélia (2021, p. 08) aponta que para a efetivação de uma educação de qualidade

não basta somente uma formação inicial, ficando na mesmice intelectual, onde nada se renova, se modifica, e onde o profissional se estagna e se acomoda. Também é necessário incentivo nesse processo, tendo estrutura adequada, material didático, e um planejamento destacando o objetivo e sentido dessa aprendizagem.

Nesse sentido, percebemos que a escola é uma engrenagem e que não cabe somente ao professor a responsabilização do ensino, pois muitas vezes os professores não inovam por falta de recurso, entre outros fatores. Infelizmente é comum encontrar atuando junto às crianças pequenas nas creches, profissionais sem formação específica na área, leigos, que apenas cuidam das crianças, o que evidencia outra problemática presente em instituições públicas de Educação Infantil e que tem impacto direto no processo de aprendizagens dessas crianças.

Para Rabelo (2017, p. 187) “apesar de existir uma ampla literatura, notadamente nos últimos anos, sobre a importância de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento infantil, ainda se percebe, muitas vezes, a função docente na Educação Infantil apenas como cuidadora das crianças”. Este pensamento persistiu por algum tempo, pois, foi somente no estágio que tivemos o primeiro contato com a Educação Infantil, e ao observar a rotina da turma, pareceu fácil lidar com as crianças e o cotidiano escolar, atrelado a isto, a ideia de que esta modalidade da Educação básica envolvia apenas

brincadeiras, desenhos e músicas infantis, o que contribuiu para o pensamento errôneo sobre a Educação Infantil.

Dentre os múltiplos pontos observados, destaca-se uma característica primordial e de extrema importância sobre a prática docente, a paciência de os professores de crianças bem pequenas. Rabelo (2017, p. 186) afirma que “é importante destacar que a formação do professor para a construção do conhecimento infantil precisa contemplar a afetividade, a sensibilização docente, para que as crianças sejam acolhidas de forma positiva e possam desenvolver suas capacidades”. Uma formação sólida, pautada na relação da teórica e a prática como movimento dialético, favorece uma prática docente reflexiva e com finalidades pedagógicas.

PLANEJAMENTO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A PRÁTICA EM SUA TOTALIDADE

Para a etapa de regência, foram necessárias doze aulas e, para cada uma delas, a elaboração de um plano, totalizando doze planos de aula. Todos foram organizados conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aos objetivos de aprendizagem e às sínteses de aprendizagem de crianças bem pequenas II. Consideraram-se, ainda, a rotina já estabelecida pela professora regente, as especificidades da turma e as atividades previamente planejadas pela escola. Diariamente, as crianças seguiam a mesma rotina de entrada, acolhimento e socialização. Dentre as aulas planejadas, descrevem-se apenas três, pois, entre as doze desenvolvidas, foram as que apresentaram resultados mais significativos durante a execução dos planos.

A aula “Conhecendo a Amazônia” teve início com uma conversa introdutória sobre a região amazônica, com o objetivo de despertar o interesse e ampliar o conhecimento das crianças sobre esse bioma. Em seguida, foram exibidos vídeos e imagens de elementos da fauna e flora amazônicas, incluindo peixes variados, boto, peixe-boi, arraia, diferentes espécies de pássaros, jabutis e frutas típicas, entre outros. Posteriormente, realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de promover a interação e o compartilhamento de experiências

entre as crianças. Foram feitas perguntas como: “Você já viu esses animais?”, “Você já experimentou essa fruta?” e “Qual desses animais você tem em casa?”. Em seguida, as crianças receberam quebra-cabeças simples, de oito peças, representando animais e frutas típicos da região amazônica.

Para Cordasso (2017), o folclore pode desempenhar um papel essencial na construção da identidade cultural das crianças, proporcionando um entendimento mais profundo de suas raízes e incentivando o respeito à diversidade. Essa aula foi muito significativa, pois trazer a realidade das crianças para a sala de aula torna o conteúdo mais próximo e relevante. A cada animal ou fruta apresentada, a maioria delas tinha algo a compartilhar, seja uma história ou uma experiência. Cada relato contribuiu para o desenvolvimento da aula e para a aprendizagem coletiva.

Na aula sobre Higiene e Saúde, o tema foi introduzido por meio da história “Lilo e o Monstrinho da sujeira”. Após o vídeo, o estagiário iniciou uma roda de conversa com as crianças, fazendo perguntas como: “Quem toma banho antes de vir para a aula?”, “Quem escova os dentes todos os dias?”, “Quanto banhos você toma?”, “Quem lava as mãos depois de usar o banheiro?” e “Quem lava as mãos antes das refeições?”. Em seguida, as crianças receberam uma atividade com cabelos de papel, que deveriam recortar, procurando os “monstrinhos” (piolhos) presentes na ilustração, sempre com mediação dialogada e questionamentos.

Essa foi uma das aulas mais participativas, pois abordou um tema muito importante — a higiene pessoal — de forma lúdica e envolvente. As crianças demonstraram grande entusiasmo ao procurar os “monstrinhos/piolhos”. Além disso, a atividade esteve alinhada ao campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “(EI-02CG04) – Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo” (BRASIL, 2017, p. 47).

Na aula sobre alimentação saudável, inicialmente foram exibidos vídeos musicais infantis do canal “Bolofofo”, com destaque para a canção “Dona Ana na feira tem banana”, entre outras, conforme o tempo disponível. Em seguida, realizou-se uma exploração sensorial com frutas, com o objetivo de ampliar o

repertório sensorial e linguístico das crianças. Foram disponibilizadas frutas como banana, maçã, laranja e mamão, permitindo que as crianças as manuseassem, observassem suas cores e formas, bem como percebessem suas texturas e aromas.

Posteriormente, foi realizada uma degustação supervisionada, respeitando as autorizações prévias e possíveis restrições alimentares. Durante a atividade, foram feitas perguntas orientadoras como: “Essa fruta é macia ou dura?”, “Ela tem um cheiro agradável?” e “De que cor é essa fruta?”, incentivando a percepção, a oralidade e o uso de vocabulário descritivo. Por fim, como forma de aprofundamento do tema, foi proposta a brincadeira “Mercadinho”. As crianças foram organizadas em pequenos grupos de três a quatro integrantes, e cada grupo recebeu uma lista ilustrada de frutas e verduras. Na sala, foi montado um minimercado, no qual as crianças deveriam “comprar” os alimentos indicados em suas listas.

Somente nessa aula foi possível trabalhar diversos aspectos educativos, como questões sensoriais, cores e formas, noções de valor monetário, organização e trabalho em grupo, o que se articula com o eixo estruturante “interações e brincadeiras”, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Isso evidencia que atividades de aprendizagem que envolvem os sentidos e estimulam diferentes formas de expressão, cognição e comunicação fortalecem o trabalho coletivo, a solidariedade e a escuta. De acordo com Martins (2016, p. 44)

a primeira infância quando compreendida como fase potencialmente criativa e autônoma possibilita uma concepção pedagógica que privilegie o diálogo, a descoberta, a exploração e a manifestação dos sentidos, principalmente a escuta, a observação e a atenção.

Essas colocações expressam uma compreensão contemporânea da primeira infância como um período marcado por potencialidades, no qual a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo, criativo e capaz de construir significados a partir de suas próprias experiências. Ao destacar essa fase como “potencialmente criativa e autônoma”, o autor rompe com perspectivas tradicionais que colocavam a criança em uma posição passiva no processo educativo.

Nesse sentido, a implicação pedagógica dessa concepção é significativa, ao orientar as práticas que valorizam o diálogo, a descoberta e a exploração como elementos centrais do processo de cuidar e educar. Trata-se de uma abordagem que desloca o foco do ensino transmissivo para uma prática mediadora, na qual o professor atua como facilitador das experiências, criando condições para que a criança investigue, experimente e se expresse.

Além disso, ao enfatizar a escuta, a observação e a atenção, Martins (2016) aponta para a importância de uma postura docente sensível e atenta às singularidades das crianças. Esses elementos são fundamentais na Educação Infantil, pois permitem ao professor compreender as necessidades, interesses e formas de expressão dos alunos, favorecendo intervenções pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Ele reforça, ainda, a ideia de que a prática educativa na primeira infância deve estar ancorada em princípios que respeitem a criança em sua integralidade, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e sensorial, em consonância com documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, que também destaca a centralidade das interações e das experiências no processo formativo.

A prática docente vai muito além de simplesmente ministrar conteúdos; ela envolve reflexão, intencionalidade e constante interação com o contexto escolar. Segundo Santoro Franco (2012, p. 45), “ensinar é uma prática social que se constrói nas relações entre sujeitos, saberes e contextos”. Ou seja, o professor precisa compreender a realidade das crianças, observar suas necessidades, interpretar sinais e tomar decisões pedagógicas que promovam aprendizagens significativas. Na Educação Infantil, esse olhar atento torna-se ainda mais importante, pois cada ação pode influenciar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Além disso, a prática docente é entendida como uma práxis, um processo dinâmico de análise e transformação. Santoro Franco (2012, p. 48) afirma que é “um movimento contínuo de análise, intervenção e reconstrução, no qual o professor transforma a realidade escolar ao mesmo tempo em que também é transformado por ela”. Essa perspectiva evidencia que o ato de ensinar não é

estático: cada experiência com os alunos, cada desafio enfrentado e cada reflexão sobre a própria prática contribuem para o crescimento profissional e pessoal do docente.

Nesse sentido, compreender a prática docente permite reconhecer a importância do estágio supervisionado na formação inicial. O contato direto com a creche e com crianças pequenas possibilita vivenciar essa práxis, experimentar diferentes estratégias e construir uma identidade profissional fundamentada na prática e na reflexão. Como destaca Santoro Franco (2012, p. 52), “à docência se aprende na prática, e é na prática que se consolidam os saberes e valores que orientam a ação pedagógica”. Assim, o estágio não se configura apenas como um requisito acadêmico, mas como um espaço de aprendizagem real, de pesquisa e de superação de desafios, fundamental para a construção do futuro professor.

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA VIVIDA

Encarar a regência como um ato de confirmação da docência, isto é, como a certeza de ter feito a escolha pela profissão que decidimos seguir foi um grande desafio que se apoia nos escritos de Gabardo e Hobold (2011, p. 88) quando afirmam que “as experiências vivenciadas [...] têm influência direta sobre a decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios”. Já tive oportunidades de atuação docente em projetos no âmbito da universidade, e todas trouxeram um sentimento que consideramos comum nesses casos: o receio diante do novo, de novas experiências. No entanto, em relação à Educação Infantil, identificou-se uma dimensão adicional, pois não se trata apenas da mediação do conhecimento, mas também do ato de cuidar, que se apresenta como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Para Borges e Santos (2019), o início da docência, neste caso a regência do estágio, representa um período em que “o indivíduo faz o processo de transição entre ser aluno e se tornar professor. Essa fase representa embate e desafio, o que comumente ocasiona inúmeros desconfortos e conflitos a este

profissional” (p. 4), mas que, ao mesmo tempo, contribuem para a aprendizagem e a construção de conhecimentos da prática docente.

Reconhecer que gostar de crianças é um aspecto importante, porém lidar com uma turma com mais de 30 alunos gerou apreensão. Durante a fase de observação, foi identificadas situações recorrentes de conflitos entre as crianças, como mordidas, beliscões, brigas e comportamentos de indisciplina, dentre eles a desobediência e, sobretudo, o choro frequente. Ao ouvir um “não”, choravam; ao serem repreendidas, choravam; e diversos outros fatores também desencadeavam esse comportamento. Conseguir a atenção das crianças constituiu-se como o primeiro grande desafio enfrentado. Tornouse difícil manter a atenção de todos simultaneamente: enquanto algumas se sentavam, outras corriam, e, ao organizar um grupo, outro se dispersava. Tal dinâmica revelou a complexidade da condução da aula.

Diante disso, foi necessário ajustar a postura docente, inclusive no que se refere ao uso da voz, elevando o tom para garantir a escuta e a organização do grupo. Compreende-se que crianças bem pequenas possuem uma intensa necessidade de comunicação e expressão, o que exige estratégias pedagógicas adequadas. Nesse contexto, a contação de histórias configurou-se como uma estratégia eficaz para a organização e o engajamento da turma. Observar as crianças sentadas, em silêncio, atentas aos detalhes das narrativas, representou um avanço significativo.

Conforme destacam Fernandes e Cruz (2021, p. 38), no estágio “há um caminho de construção e desconstrução, de aprender, desaprender e reaprender”, o que reforça a necessidade de constante adaptação das práticas pedagógicas. O cansaço físico e emocional foi marcante no primeiro dia de regência. Saí exausto, com sinais de desgaste, o que levou-me a refletir sobre os desafios concretos da docência.

Considerando que o estágio representa, muitas vezes, o primeiro contato com a profissão, especialmente na Educação Infantil, compreende-se que “esse período inicial é marcado pela ansiedade gerada em torno do desconhecido e pelo contraste entre o idealizado e a realidade encontrada” (Fernandes;

Cruz, 2021, p. 38). É nesse processo que concepções prévias são ressignificadas. Outro aspecto relevante foi a mediação de conflitos. Observou-se que, mesmo com orientações institucionais, as crianças levavam brinquedos para a escola, o que frequentemente gerava disputas. Além disso, elementos do cotidiano escolar, como a preferência por cadeiras de determinadas cores, também provocavam conflitos entre as crianças, e as situações como essas evidenciam a necessidade de intervenção pedagógica constante e sensível.

Assim, buscar a integração à comunidade escolar constituiu-se como um dos objetivos do estágio, tanto no reconhecimento pelos professores quanto pelas crianças e suas famílias. O início da docência “pode até ser ‘assustador’, ‘tenso’ e ‘desafiador’ [...], mas também é um período de aprendizagens intensas que precisa ser sistemática e intencionalmente assistido” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 43). Assim, mesmo diante de inseguranças, buscamos construir relações de confiança no ambiente escolar.

Outro elemento que emergiu durante a experiência foi a reflexão sobre a docência masculina na Educação Infantil. Inicialmente, houve um certo receio quanto à manifestação de afeto, especialmente em atividades que envolviam maior proximidade com as crianças. Tal percepção está associada ao processo histórico de feminização do magistério, conforme apontam Sciott, Perez e Bellido (2019). Contudo, ao longo do estágio, compreendemos que o exercício da docência, independentemente do gênero, não exclui a dimensão do cuidado e do afeto, fundamentais nesse nível de ensino.

Por fim, a concepção inicial de que a Educação Infantil se restringia a brincadeiras e atividades lúdicas simplificadas foi superada. Evidencia-se que essa etapa envolve uma complexidade significativa, demandando planejamento, intencionalidade pedagógica e sensibilidade. Portanto, ser professor na Educação Infantil implica articular dimensões como o cuidado, a educação, a mediação de conflitos e o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando o caráter indissociável entre educar e cuidar.

PROJETO DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a BNCC, 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. (BNCC, 2017, p.37).

O painel sensorial pode ser descrito como um material estruturado feito de tecido, feltro ou Etileno Vinil Acetato (EVA). Devido ao caráter artesanal e ao público-alvo, utiliza costuras e colagens com as quais se possa interagir manualmente e, por isso, precisam ser resistentes ao manuseio da criança. Segundo Ochoa (2015), possui aspecto atraente e função pedagógica ou educativa, focada no exercício de desenvolvimento. Produzido com materiais que exploram o sentido tátil através de materiais com texturas, cores e formas.

Com base nisso, o projeto de intervenção “Explorando o Mundo com as Mãos” foi uma ferramenta pedagógica lúdica e interativa, promovendo a experimentação, a curiosidade e o desenvolvimento da percepção tátil e visual das crianças. Um recurso ligado às proposições de Maria Montessori (1987; 2010), que centrou sua prática na “educação dos sentidos”, com a criação de materiais didáticos de ênfase sensorial.

A escolha do tema “painel sensorial” se baseou na importância da exploração sensorial no desenvolvimento das crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Trabalhar essa temática com crianças bem pequenas é fundamental, pois nessa faixa etária o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico está profundamente relacionado às experiências sensoriais. O uso de materiais diversos com diferentes texturas favorece o desenvolvimento da coordenação motora fina, da linguagem, da concentração e da criatividade.

Este projeto teve como objetivo geral estimular o desenvolvimento sensorial e motor das crianças bem pequenas por meio da criação e utilização de um painel sensorial com diferentes texturas, e os específicos foram o de

proporcionar experiências táteis variadas, por meio de materiais com texturas distintas explorando formas, texturas, cores; promover o trabalho colaborativo entre crianças e professores, através da convivência em grupos, ampliando o conhecimento de si e do outro; propiciar autonomia das crianças no processo de construção do painel por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.

A proposta metodológica foi desenvolvida em etapas, respeitando o tempo e o ritmo das crianças. No primeiro momento as crianças se sentaram no chão da sala formando uma roda, ao centro desta roda estaria posicionada uma caixa com os materiais de confecção do painel. Iniciamos a exploração inicial desses materiais, apresentando e deixando que as crianças manuseassem (algodão, E.V.A, lixas, esponjas, miçangas, tecidos, entre outros) contidos na caixa, promovendo o contato direto com as texturas. Ao mesmo tempo dialogamos com elas, estimulando as crianças a expressarem o que sentem ao tocar os materiais, usando palavras, gestos ou expressões faciais. A confecção do painel foi realizada no momento seguinte.

Foram formados pequenos grupos, cada grupo recebeu uma caixinha com os materiais disponíveis para colagem. Monitorados pelos professores da turma, cada aluno recebeu duas placas de papelão, nelas já estarão depositados a cola para que as crianças apenas fixem os materiais em sua superfície. Por fim, após montado, o painel foi fixado em local acessível para as crianças.

A avaliação das crianças no projeto foi realizada de forma qualitativa, por meio da observação direta das interações das crianças com os materiais durante a construção e a exploração do painel. Foram considerados alguns aspectos para esta avaliação, como o interesse e engajamento das crianças na atividade; o desenvolvimento da percepção sensorial; a ampliação do vocabulário (verbal ou gestual) e a capacidade de identificar e diferenciar texturas.

REGISTROS FINAIS

A experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil, especialmente em uma turma de Crianças Bem Pequenas II, mostrou-se essencial para consolidar aprendizagens que vão muito além da teoria estudada na formação inicial. Conforme, Cunha e Gomes (2025), o estágio configura-

-se como campo de conhecimento, pois, ao “vivenciar os desafios da prática educativa, o licenciando tem a oportunidade de aprofundar sua compreensão acerca das demandas da sala de aula, exercitar a capacidade de adaptação e fortalecer sua identidade profissional” (2025, p. 134).

Ao conhecer o cotidiano da creche, foi possível compreender, de forma concreta, como se organizam as práticas pedagógicas, as relações entre crianças e professores e as dinâmicas que atravessam o ambiente escolar. Esse contato direto com a realidade permitiu construir, passo a passo, uma identidade profissional mais segura, consciente e sensível às necessidades das crianças.

O estágio também se revelou um espaço fértil de pesquisa, onde cada situação vivida se tornou oportunidade de observar, questionar e refletir sobre as práticas educativas. Para Torres e Gomes (2025), o papel do professor “vai além da transmissão de conteúdo. Acolher, escutar e criar um ambiente seguro e estimulante são ações fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças” (Torres; Gomes, 2025, p. 66). Essa postura investigativa ampliou a compreensão sobre o papel do docente e reforçou a ideia de que o professor está em constante processo de aprendizagem.

Além disso, enfrentar desafios reais ajudou a superar inseguranças comuns no início da trajetória profissional. O medo de errar, de não saber como agir ou de não corresponder às expectativas foi sendo substituído por confiança, autonomia e abertura para aprender com a experiência. Tal sentimento evidencia que o estágio é “o momento em que as dúvidas e incertezas sobre a sua profissão passam a ser (des)construídas no movimento dialético sobre o que se foi antes e o que se tornou agora a partir da experiência vivida” (Gomes, 2025, p. 43).

Ser bem acolhido no campo de estágio era importante, no entanto, esse aspecto foi ampliado pela ideia de tornar-se um “membro afiliado”, compreendido como um vínculo mais próximo e integrado entre o estagiário e a escola. Esse sentimento não foi influenciado apenas pelo acolhimento institucional, mas, sobretudo, pelas pequenas ações vivenciadas ao longo do processo: o respeito demonstrado pelos professores, as conversas cotidianas,

o compartilhamento de ideias, os momentos de convivência, como o café, e, principalmente, a confiança estabelecida.

Esses elementos foram fundamentais para que o sentimento de pertencimento surgisse e e, assim, ter mais segurança e confiança no exercício da prática docente. Dessa forma, o estágio supervisionado não apenas aproximou teoria e prática, mas também contribuiu profundamente para a formação integral do professor – estagiário. Ele permitiu enxergar a creche como um espaço vivo, complexo e transformador, reafirmando a importância da docência na Educação Infantil e fortalecendo o compromisso ético e afetivo com o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

AMÉLIA, Maristela Maria. *A importância da formação continuada dos docentes*. [S.l.]: Minerva.edu.py, s.d. Disponível em: https://www.minerva.edu.py/archivo/13/9/ARTIGO_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DOS%20DOCENTES_MARISTELA_MARIA%20AMELIA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

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

BORGES, Maria Célia; SANTOS, Paulo Vinicius dos. *O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados*. RPD, Uberaba, MG, v. 19, n. 40, p. 1–26, jan./abr. 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/ptbr/assuntos/bncc>. Acesso em: 10 dez. 2025

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019.

BRITO, Renato de Oliveira. *Gestão e comunidade escolar: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum.* Brasília: Liber Livro, 2013. 160 p.

CORDASSO, R. et al. *Cultura popular: seus feitos e efeitos na educação infantil.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

CUNHA, Marilena Amorim; GOMES, Tiago Pereira. *Estágio supervisionado na Educação Infantil: (entre)olhares da teoria na prática cotidiana de uma escola no interior do Amazonas (AM).* In: GOMES, Tiago Pereira (org.). *Estágio supervisionado na Educação Infantil [livro eletrônico]: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas.* Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa; CRUZ, Giseli Barreto da. *“O início é até meio assustador (...)!”: inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes.* Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 31–44, jan./abr. 2021

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

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. *Início da docência: investigando professores do Ensino Fundamental.* **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores** — RBPFp, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 85-98, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Tiago Pereira. *Estágio supervisionado na Educação Infantil: diálogos da prática formativa para o início da docência.* In: GOMES, Tiago Pereira (org.). *Estágio supervisionado na Educação Infantil [livro eletrônico]: experiências da prática em escolas no interior do Amazonas.* Santa Maria, RS: Arco Editores, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2022: resumo dos resultados*. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

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

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

MARTINS, Tatiana Costa. *Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia*. Revista Sustinere, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27–46, jan./jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

MONTESSORI, Maria. In: RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MONTESSORI, Maria. **Educação para um mundo novo**. 1. ed. 1946. São Paulo: Editora Paulinas, 2021.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. 1. ed. 1949. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 25–62.

OCHOA, M. F. *Livros sensoriais e sinestésicos: experimentando a arte através dos cinco sentidos e da falta deles*. 2015. **Monografia** (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134691>. Acesso em: 20 out. 2025.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; CAMARGO, Daiana. *A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na Educação Infantil*. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85–98, 2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Colaboração de Erika Barroso Dauanny; Elisângela André da Silva Costa. Revisão técnica de José Cerchi Fusari. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITACOATIARA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Ofício nº 682/GS/2024**. Itacoatiara: Prefeitura Municipal de Itacoatiara / SEMED, 2024. Disponível em: <https://prefeituradeitacoatiara.com.br/administracaodireta/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

RABELO, Jeriane da Silva. *A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. 202 f. : il. color.

RODRIGUES, Rosimeire Raimunda Simplicio; OLIVEIRA, Vanessa Iranil Ferreira Sousa; RODRIGUES, Jozivane Ferreira Silva. *Cuidado, acolhimento e rotinas na creche: práticas pedagógicas e afetivas na Educação Infantil*. Revista Foco, v. 18, n. 11, p. 1–18, 2025.

SANTORO FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCIOTTI, Fernanda Ferrari Ruis; PEREZ, Marcia Cristina Argenti; BELLIDO, Luciana Ponce. *Ser professor na Educação Infantil: gênero e docência*. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1569–1579, jul. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Mirian Monteiro; GOMES, Tiago Pereira. Entre o dizer e o fazer: narrativas das práticas de estágio na Educação Infantil. In: GOMES, Tiago Pereira (org.). **Estágio supervisionado na Educação Infantil**. Santa Maria: Arco Editores, 2025. p. 46-69. Disponível em: https://96abf9fba2b4-4f-23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_748be1178564422bb7ea-383695635f00.p df. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA. *Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Pedagogia*. Itacoatiara, AM: UFAM/ICET, 2021.

ZANATA, Eliana Marques. **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades** [recurso eletrônico] / Eliana Marques Zanata e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (organizadoras). --São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018 135 p.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Tiago Pereira Gomes

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), concluído em 2018. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com habilitação em Docência e Interpretação, pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), em 2012. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), em 2013. Graduado em Pedagogia pelo UNIFSA, em 2010. Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuando no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Estágio Supervisionado (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, entre outras. É pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Saúde (PPG-CTS/ICET/UFAM), em nível de Mestrado. Atua como pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI) e ao Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED/ICET/UFAM). Possui experiência na Educação Básica, tendo atuado como professor da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI no período de 2011 a 2019. Exerceu a função de Coordenador Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UESPI), no núcleo de José de Freitas-PI, entre 2017 e 2019. Também possui experiência como técnico em Educação nas redes municipal e privada de ensino de José de Freitas-PI, além de atuação como consultor e assessor pedagógico na Educação Básica. Possui experiência na área da Educação, com atuação nos seguintes temas: Educação Básica e Superior; formação de professores; práticas educativa, pedagógica e docente; saberes e fazeres docentes; estágio supervisionado; avaliação educacional; gestão e currículo.

E-mail: tiagopg@ufam.edu.br

Carla Cristina Viana da Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET). Atuou como bolsista no projeto de extensão “A Importância Econômica da Migração Israelita para a Amazônia” e, atualmente, desenvolve suas atividades como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No contexto dessa vivência, apresentou em congresso o pôster intitulado “Atividades pedagógicas sobre Identidade e Cultura Afro-Brasileira: uma experiência a partir do PIBID/Pedagogia”, trabalho que reflete seu envolvimento com o ensino da diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira na escola.

E-mail: carlacristinaviana01@gmail.com

Lourdes Cristina Guimarães Stone

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus ICET/Itacoatiara. Atuou como representante dos discentes do curso de Pedagogia, contribuindo com a mediação entre estudantes e coordenação, além de participação em comissões acadêmicas voltadas ao fortalecimento das atividades formativas. Participou da comissão organizadora do evento Portas Abertas, contribuindo para o planejamento e execução de atividades voltadas à recepção e orientação da comunidade externa. Integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, participando da primeira edição com foco no letramento étnico-racial e, na segunda edição, ampliando essa abordagem para a articulação com o patrimônio histórico, material e imaterial do município de Itacoatiara/AM. Participou do Programa de Atividades Curriculares de Extensão (PACE), no projeto Programa de Letramento e Ensino sobre a Natureza (POLEN), voltado à temática ambiental e à valorização da natureza, desenvolvendo ações educativas relacionadas à conscientização ambiental. Sua formação acadêmica e

participação em projetos institucionais têm contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, do pertencimento cul-tural e da educação significativa, fortalecendo sua atuação no contexto da Educa-ção Básica, especialmente no Ensino Fundamental.

E-mail: lourdesgstone@gmail.com

Susy Geovana da Silva da Cruz

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazo-nas (UFAM), campus ICET/Itacoatiara. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) nas edições 2023/2024 e 2024/2025, e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED). Atualmente, participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja primeira edição teve como foco o letramento étnico-racial e, na segunda edição, passou a articular essa temática com os patrimônios históricos, materiais e imateriais, do município de Itacoatiara/AM.

E-mail: susygeovana1234@gmail.com

Kathlen Dolzani Maklouf

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus ICET/Itacoatiara, bolsista de Iniciação Científica (PI-BIC) - edição 2024/2025, e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, For-mação e Ensino para a Diversidade (GPEFED). Atualmente, participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, em sua primeira edição, teve como foco o letramento étnico-racial e, na segunda edição, passou a articular esse trabalho com os patrimônios históricos materiais e imateriais do município de Itacoatiara/AM. Possui participação ativa em projetos de ensino e extensão, com destaque para o projeto Alfalettra, vinculado ao Programa de Atividades Curricula-res de Extensão (PACE), com foco no fortalecimento da alfabetização de estudan-tes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamen-

tal, ampliando sua experiência com diferentes práticas de ensino. Além disso, atuou como monitora na disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), fortalecendo sua formação na área da educação inclusiva e da acessibilidade.

E-mail: kathlenmaklouf15@gmail.com

Richardson Ferreira Barros

Graduando de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/Itacoatiara). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo pesquisas sobre letramento étnico-racial e patrimônio histórico local, com produção científica apresentada em eventos da área. Possui experiência em projetos de ensino e extensão, tendo atuado como monitor de mídias digitais no projeto ATLAS e como docente voluntário no projeto Alfalettra (PACE), ambos voltados à recomposição de aprendizagem em alfabetização no Ensino Fundamental II. Integrou, ainda, o projeto interdisciplinar “Meu amigo do rio”, com foco em letramento literário e educação ambiental para os anos iniciais. Exerceu a monitoria da disciplina de Português Instrumental, consolidando sua trajetória acadêmica com ênfase na formação docente e práticas pedagógicas.

E-mail: richardson.barros@ufam.edu.br.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

David Bastos Cruz

Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, campus Itacoatiara (ICET), atuou em três monitorias: duas em Metodologia do Trabalho Científico (UFAM e Projeto Super) e uma em História da Educação (UFAM), entre 2023 e 2024. Foi bolsista por duas vezes no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFAM), desenvolvendo pesquisas sobre “Desafios da Atuação Docente numa Escola de Tempo Integral” e “Desmotivação Discente numa Escola de Tempo Integral”. Participou da comissão organizadora do Programa Portas Abertas e realizou treinamento no uso da ferramenta Mendeley para organização de trabalhos científicos no Projeto Super, focando em uma trajetória acadêmica consistente e forte articulação entre ensino, pesquisa e práticas organizacionais. Apresenta interesse nas áreas de ensino em tempo integral e gestão educacional, com preparo sólido para atuação na área e potencial de desenvolvimento na docência e na pesquisa.

E-mail: davidbastos.pedagogia@gmail.com

Ivan Kevin da Silva Barroso

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) no município de Itacoatiara. Atuou como voluntário no projeto intitulado “Programa de Letramento e Ensino sobre a Natureza – POLEN”, realizado no ano de 2023, que tinha como intuito levar o letramento literário e a educação ambiental para a sala de aula. Participou ainda nesse mesmo ano do XXI SEINPE, onde foi feita a exposição do projeto. Foi atuante também na comissão organizadora do projeto “Oficinas para Alfabetização e Letramento de Estudantes do 6º ao 9º ano” no ano de 2024. Esteve presente também como atuante durante o ano de 2025 no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), cuja temática esteve voltada para a Educação Étnico-Racial. E-mail: ivank7231@gmail.com

Acza Gabrielle Pinto Ribeiro

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, campus Itacoatiara (ICET). Atuou em duas monitorias (2023/2024), auxiliando os alunos nas disciplinas. Atualmente, participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) como bolsista, desenvolvendo atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental com o título Letramento Étnico Racial. Possui experiência na área da educação, na elaboração de materiais pedagógicos e na aplicação de metodologias voltadas educação étnico racial. E-mail: acza.ribeiro@ufam.edu.br

Raiane Serrão Paes

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Itacoatiara-AM. Possui experiência em projetos educacionais com foco em alfabetização e letramento, tendo atuado como voluntária no projeto “Oficinas para Alfabetização e Letramento de estudantes do 6º ao 9º ano” (2023), desenvolvendo atividades pedagógicas voltadas ao fortalecimento da leitura e escrita; foi bolsista no Projeto ATLAS (2024), vinculado ao Núcleo de Alfabetização e Letramento Científico e Tecnológico, contribuindo em ações educativas e também participou como voluntária de atividades do Laboratório de Portas Abertas durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, colaborando na organização e execução de ações.

E-mail: raianeserraopaes@gmail.com

Andreia do Nascimento Martins

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vinculada ao Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/Itacoatiara). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo pesquisas e produções científicas na área de letramento étnico-racial, com ênfase em práticas pedagógicas voltadas à equidade e à valorização da diversidade sociocultural no contexto escolar. Participou do Programa (PACE), por meio do projeto Alfalettar, atuando na área de alfabetização e letramento com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual João Bosco, contribuindo para a recomposição das aprendizagens e o fortalecimento das competências de leitura e escrita. Integrou o projeto interdisciplinar ATLAS, desenvolvido em articulação com diferentes cursos do ICET, com foco na promoção dos múltiplos letramentos em estudantes do 6º ao 9º ano. Possui experiência em projetos de ensino e extensão, com atuação voltada à alfabetização e letramento.

E-mail: andreia.martins@ufam.edu.br

Dênis Ferreira Batista

Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET). É pesquisador do grupo “Educação, Formação e Ensino para a Diversidade” (GPEFED), desenvolvendo estudos voltados às questões étnico-raciais na escola, com ênfase no sentimento de pertencimento e na construção da identidade no

Tecendo Fios da Formação à Prática de Estágio na Educação Infantil no Interior do Amazonas

contexto educacio-nal. Atuou como bolsista de Iniciação Científica, e também integra o Programa Ins-titucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participação ativa em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como moni-tor em disciplinas voltadas à pesquisa científica, colaboração em projetos de letramento e educação ambiental, além de experiências como professor vo-luntário. No campo da produção acadêmica e cul-tural, apresentou trabalhos voltados ao letramento literário e em produções audio-visuais.

E-mail: dennsbate@gmail.com



TECENDO FIOS DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO AMAZONAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●