

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRACTICE IN SCHOOL SETTINGS

Recebido em: 31/10/2024

Reenviado em: 18/06/2025

Aceito em: 28/06/2025

Publicado em: 29/09/2025

Dalila Araújo de Sousa¹ 

Universidade Federal do Amazonas

Corina Fátima Costa Vasconcelos² 

Universidade Federal do Amazonas

Jadson Justi³ 

Universidade Federal do Amazonas

Resumo: O presente artigo objetiva descrever as experiências e reflexões vivenciadas por uma professora em formação durante a realização do estágio supervisionado do curso de pedagogia de uma instituição pública de ensino superior de Parintins, Amazonas, Brasil. Ressalta-se que este estudo se enquadra como um relato de experiência vivenciado por sua autora principal. O estágio em questão ocorreu em uma escola pública de Parintins, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental durante aproximadamente dois meses. As atividades propostas pela estagiária enquanto professora em formação permitiram compreender a dinâmica de uma sala de aula e as práticas pedagógicas em contexto, enquanto as observações sistemáticas contribuíram para uma análise crítica da prática docente e desafios a serem superados no cotidiano escolar. As atividades propostas no plano de regência foram planejadas considerando os conteúdos escolares e o contexto de vivência dos estudantes. No decorrer do estágio, foi possível a identificação e reflexão acerca de temas que atravessam o cotidiano escolar e, por isso, merecem atenção por sua relevância no processo educativo das crianças como avaliação externa, educação inclusiva, planejamento escolar, questões relacionadas a leitura e escrita, currículo intercultural, interdisciplinaridade e educação ambiental.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Prática Docente; Pedagogia.

Abstract: Abstract: This article aims to describe the experiences and reflections of a pre-service teacher during a supervised internship conducted as part of the pedagogy degree program at a public institution of higher education in Parintins, Amazonas, Brazil. It is important to note that this study is presented as a firsthand account by the main author. The internship took place in a public school in Parintins, with a second-grade elementary class, over approximately two months. The activities designed by the intern, as a pre-service teacher, allowed her to grasp the dynamics of the classroom and the pedagogical practices in context, while systematic observations contributed to a critical analysis of teaching practices and helped identify challenges within the school routine. The lesson plans were based on both the required curriculum content and the students' lived experiences. Throughout the internship, several key themes emerged from the school environment that called for reflection, given their significance in children's educational development, including standardized external assessments, inclusive education, instructional planning, literacy development, intercultural curriculum, interdisciplinary approaches, and environmental education.

Keyword: Supervised Internship; Teaching Practice; Pedagogy.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: dalila.power@hotmail.com

² Docente da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: corina@ufam.edu.br

³ Docente da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: jadsonjusti@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo, devidamente discorrido por meio de um relato de experiência de sua principal proponente, objetiva descrever as experiências e reflexões vivenciadas por uma professora em formação durante a realização do estágio supervisionado do curso de pedagogia, componente curricular obrigatório do referido curso da instituição de vínculo da autora principal. A instituição de formação em pedagogia é pública e localiza-se em Parintins, Amazonas, Brasil. O estágio em questão foi realizado em uma escola pública do referido município, no período de fevereiro a março 2024, durante o qual foi possível explorar os conhecimentos teórico-práticos aprendidos em sala de aula.

E, por meio da imersão no cotidiano escolar, participou-se ativamente das atividades propostas pela professora regente, como planejamento de aulas, execução de atividades didáticas, acompanhamento das crianças em suas atividades individuais e em grupo e participação em reuniões pedagógicas. Também foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, buscando compreender a dinâmica da prática docente e as interações entre alunos e a professora.

Os registros das experiências vivenciadas durante o estágio ocorreram por meio de anotações em caderno de campo e registros fotográficos. Esses registros permitiram não apenas documentar as atividades desenvolvidas, como também auxiliaram na análise das práticas pedagógicas observadas e na identificação de desafios e possibilidades para a melhoria do processo educativo.

O presente relato de experiência se justifica pela relevância do estágio como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional, como também pela oportunidade de vivenciar na prática os conceitos discutidos por autores renomados no campo da pedagogia, essenciais para a compreensão das práticas educativas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o papel do educador e os desafios enfrentados no contexto escolar contemporâneo.

A discussão sobre o estágio e a regência como espaços de formação profissional é fundamental para compreensão da complexidade e a relevância dessa etapa na formação de professores. Piconez (2007) destaca que o estágio proporciona um contato direto com a realidade educacional, permitindo ao futuro docente vivenciar o ambiente escolar, compreender as dinâmicas da sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais. Nesse sentido, a regência, como momento culminante do estágio, assume um papel crucial, possibilitando ao estagiário assumir a responsabilidade pela condução das atividades educativas, sob a supervisão de um professor orientador.

Para Nóvoa (1992), a regência é um momento de transição relevante na formação do professor, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma significativa. Durante a sua realização, o estagiário tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos ao longo do curso, experimentar diferentes estratégias de ensino e aprender a lidar com os desafios e imprevistos do cotidiano escolar.

Nesse contexto, Pimenta (2018) destaca a importância da reflexão crítica no processo formativo do estagiário, permitindo-lhe analisar suas práticas, identificar dificuldades e buscar alternativas para o aprimoramento profissional. Desta forma, o estágio e a regência não apenas fornecem experiência prática, mas também constituem espaços privilegiados para a construção da identidade profissional do futuro docente, contribuindo para sua formação integral e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa enquadra-se como um relato de experiência que ocorreu por meio de “pesquisa participante” e como técnica de produção (coleta) de dados utilizou-se a “observação participante”. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 67) a “pesquisa participante” é conceituada como um estudo que “[...] se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas [...]”. Ainda para os mesmos autores a “[...] metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade [...]” (p. 69).

Já a técnica de “observação participante” é realizada por meio do contato direto dos pesquisadores com a realidade a ser observada para a conquista de informações confiáveis sobre a condição do público-alvo em seus próprios contextos (Gil, 2019; Kauark; Manhães; Medeiros, 2010; Lakatos; Marconi, 2023). A utilização conjunta dos métodos e técnica descrita anteriormente fez condição valorativa para se atingir o objetivo do estudo devidamente respaldado na imersão da realidade escolar e a interação direta com os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a participação ativa da estagiária nas atividades propostas pela professora regente foi fundamental para a compreensão das dinâmicas da sala de aula, das práticas pedagógicas, bem como das demandas e desafios enfrentados pela professora e pelos estudantes.

Além da participação ativa nas atividades cotidianas da escola, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, buscando compreender as práticas docentes e as interações entre alunos e a professora. Conforme salienta Minayo (2018), a observação

participante favorece ao pesquisador condição de registro da realidade sem deixar de levar em consideração a rigorosidade. Essas observações contribuíram para uma análise crítica das práticas pedagógicas, identificando pontos fortes e desafios a serem superados no processo educativo.

Os registros das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado foram fundamentais para documentar as atividades desenvolvidas e subsidiar a análise crítica das práticas pedagógicas observadas. Essa prática está vinculada ao estágio supervisionado, compreendido como componente curricular indispensável na formação inicial de professores, por promover a articulação entre os saberes teóricos adquiridos na universidade e as práticas pedagógicas efetivas desenvolvidas nas instituições de ensino.

O estágio supervisionado foi realizado ao longo de dois meses em uma escola pública de educação básica, na qual a pesquisadora já atuava há 13 meses por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa atuação prévia proporcionou maior integração com a comunidade escolar e favoreceu o desenvolvimento de uma análise mais aprofundada do contexto educativo. A instituição em questão atende ao público dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, distribuídos em sete turmas, a saber, uma turma de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, uma de 4º ano e uma de 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

A produção (coleta) de dados ocorreu por meio dos seguintes procedimentos, (1) observação participante, (2) registros fotográficos e (3) diário de campo. Referente à observação participante, a pesquisadora não apenas acompanhou as atividades, mas também colaborou ativamente com a professora regente, auxiliando nas demandas pedagógicas, na organização das atividades e no apoio aos alunos durante as aulas.

No que tange os registros fotográficos utilizou-se um aparelho *smartphone* de uso pessoal da pesquisadora, com a finalidade de documentar elementos significativos do espaço escolar, das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos recursos didáticos empregados. Todos os procedimentos foram conduzidos com a anuência da gestão escolar, sendo previamente autorizado e direcionado exclusivamente para fins acadêmicos, com rigorosa observância dos princípios éticos, resguardando o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Em relação ao diário de campo, constituiu-se um instrumento fundamental na sistematização dos dados, permitindo o registro de percepções, reflexões, ocorrências do cotidiano escolar e situações que emergiram durante o desenvolvimento das atividades, favorecendo a compreensão dos fenômenos educativos observados.

É válido destacar ainda, que anotações em diário de campo, registros fotográficos e diálogos reflexivos com a equipe de gestão pedagógica da escola foram algumas das formas utilizadas para registrar e analisar as experiências vivenciadas durante o estágio, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada do contexto educativo, processo fundamental na constituição da formação profissional do futuro docente.

No que se refere ao espaço investigado, a instituição apresenta uma estrutura física considerada mediana, composta por sete salas de aula, refeitório, banheiros, uma sala de recursos em processo de implementação e ausência de biblioteca. Destaca-se que as salas de aula, embora amplas, não dispõem de climatização adequada, situação agravada por falhas recorrentes no sistema elétrico, o que impactou diretamente as atividades pedagógicas.

Observou-se, ainda, que a sala de recursos estava em fase de organização, buscando atender estudantes, público-alvo, da educação especial, bem como aqueles com transtornos do desenvolvimento. Contudo, verificou-se a existência de estudantes neurodivergentes que, naquele momento, não contavam com acompanhamento especializado, evidenciando desafios no processo de efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

Os encontros com a equipe pedagógica ocorreram semanalmente, configurando-se como momentos de diálogo, planejamento colaborativo e alinhamento das ações pedagógicas, possibilitando uma construção coletiva de estratégias voltadas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ao término do estágio, foi promovida uma roda de conversa com a participação de alunos, professores e toda a equipe pedagógica da instituição, a fim de compartilhar as experiências vivenciadas, discutir os aspectos investigados e promover uma devolutiva ética e responsável dos resultados obtidos. Na ocasião, foram realizadas doações de materiais pedagógicos destinados à sala de recursos, como forma de contribuir para o fortalecimento do atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÓCUS DO ESTÁGIO: BREVES REFLEXÕES

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola localizada em área urbana de Parintins no qual atende estudantes provenientes de diferentes localidades do município e com diversas condições socioeconômicas e culturais. A escola atende uma clientela de bairros vizinhos e distantes, tendo 449 alunos matriculados, sendo 203 no turno matutino e 246 no turno vespertino em 2024.

A escola não apresenta índices de evasão, assim como reprovações, contém 13 alunos matriculados na modalidade de ensino de educação especial com acompanhamento de

profissional de apoio de atendimento educacional especializado. Salienta-se que a educação especial, segundo o Capítulo V da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é uma modalidade de ensino da educação escolar para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Porém, segundo a coordenadora pedagógica, que possui especialização em psicopedagogia, existe um número considerável de alunos que ainda precisam chegar a um diagnóstico conclusivo e outros ainda que necessitam que os pais deem início ao processo de investigação para possível deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento.

Considerando que esses alunos ainda não possuem um diagnóstico adequado de suas necessidades especiais, existem lacunas no aprendizado que podem comprometer seu desenvolvimento escolar, o que denota a urgente “[...] necessidade da efetivação de ações inclusivas no contexto escolar para atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência [...]” (Ziesmann, 2018, p. 55). Por outro lado, o processo de obtenção de um diagnóstico pode se prolongar por meses ou até anos, deixando desorientados tanto o aluno quanto o professor, o que agrava ainda mais as dificuldades de aprendizagem desses estudantes. Para Matos (2008), superar o déficit de atendimento é um dos maiores impedimentos para os sistemas de ensino, pois requer a implementação de várias ações, com destaque para a qualificação dos profissionais e da comunidade em geral para a inclusão desses estudantes.

É válido destacar que o corpo docente exerce papel fundamental na garantia da qualidade do ensino. Sobre os professores ativos da escola, um atua na gestão, dois atuam no núcleo pedagógico e vinte e seis em sala de aula. Quanto à formação acadêmica dos docentes, dez possuem formação em Normal Superior, dezesseis são graduados em pedagogia, dois em educação física e um é licenciado em matemática. Essa diversidade de formações evidencia que os professores são formados na área em que atuam, o que confirma o cumprimento das exigências legais previstas na lei.

Em relação às especializações, estas são diversificadas, tais quais, (1) psicopedagogia com ênfase em educação especial, (2) avaliação do currículo e práticas pedagógicas, (3) tecnologia educacional, (4) educação especial e inclusiva, (5) língua brasileira de sinais, (6) gestão escolar, (7) metodologia do ensino superior, (8) metodologia do ensino em séries iniciais e (9) atendimento educacional especializado. Além disso, cinco dos docentes ativos estão cursando pós-graduação *stricto sensu* e um já finalizou o mestrado. Fica evidente a busca contínua pela qualificação do corpo docente, o que reforça os pilares essenciais para a promoção

de uma educação de qualidade na educação básica.

O Censo Escolar (2022), bem como o portal QEdu⁴, um site aberto e gratuito com informações precisas e confiáveis sobre a qualidade do aprendizado em escolas públicas brasileiras apontam a escola com um indicador de qualidade no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,5, considerado “avançado” em níveis de aprendizagem segundo a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O censo mostra um percentual de aprendizagem dos estudantes para o 5º ano de 66% em língua portuguesa e 45% em matemática.

Ainda conforme o portal QEdu, o SAEB, por meio de sua métrica (questionário) de coleta de dados aponta que cerca de 18% das mães dos alunos da escola possuem ensino superior completo, 47% dos pais costumam conversar sobre o que acontece no ambiente escolar, e 33% dos alunos costumam ler livros que não fazem parte dos materiais didáticos disponibilizados pela instituição em questão.

As informações fornecidas pelo Censo Escolar e pelo portal QEdu podem parecer otimistas à primeira vista, com a instituição escolar apresentando um indicador de qualidade no IDEB de 6,5 e percentuais aparentemente razoáveis de aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática. No entanto, uma análise mais crítica revela que esses números podem não refletir adequadamente a realidade da situação educacional na escola. O indicador de qualidade no IDEB é uma métrica que, embora abranja várias dimensões, pode não captar integralmente o desafio enfrentado pelos estudantes em relação à leitura e escrita. Os percentuais de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, de 66% e 45% respectivamente, sugerem que uma parcela significativa dos alunos não está atingindo os níveis esperados de proficiência nessas disciplinas, o que indica um possível déficit de leitura e escrita.

Os dados de que 66% dos alunos estão dentro do nível de aprendizagem esperado em língua portuguesa, e 45% em matemática, quando confrontados com a realidade observada durante o estágio em sala de aula e no cotidiano escolar, percebeu-se que esse número, por si só, não revela as nuances do processo de aprendizagem dos alunos. Havia um percentual significativo de estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem não apenas em língua portuguesa e matemática, mas também em outras disciplinas.

Para que essas duas competências (língua português e matemática) estejam associadas a uma real aprendizagem dos estudantes, é essencial que os alunos possuam proficiência em

⁴ Link: <https://qedu.org.br/brasil>; desenvolvido pela Merrit, da Fundação Lemann.

leitura e conhecimentos matemáticos, o que, na prática escolar, não está sendo de fato efetiva, visto que eram poucos os estudantes que conseguiam fazer uma leitura fluente, e menos ainda o percentual dos que conseguiam resolver problemas matemáticos de forma precisa.

Na intenção de preparar os alunos para uma boa prova, eram frequentemente realizados simulados, abordando objetos de conhecimentos que poderiam ser cobrados nas provas de avaliações externas do SAEB, assim como na “Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas”⁵, o que pode estar mascarando a real compreensão dos alunos e criando a ilusão de que estão de fato apreendendo. Sobre isso, Luckesi (2013) esclarece que a avaliação da aprendizagem se distingue da expectativa pedagógica focada exclusivamente em exames, onde tanto professores quanto alunos direcionam seus esforços para o treinamento voltado à resolução de provas.

Embora a resolução de questões possa trazer benefícios para a aprendizagem do educando, quando esse processo não está vinculado a objetivos pedagógicos que promovam sua apreensão de maneira aprofundada, se torna mero ato superficial, que prioriza a memorização de curto prazo em detrimento da consolidação de conhecimentos ao longo do percurso escolar. “A assimilação ativa dos conteúdos [...], dentro da escola, se dá pelo processo de uma aprendizagem intencional que, por sua vez, depende de um ensino também intencionalmente estabelecido [...]” (Luckesi, 2013, p. 143). Desse modo, a aprendizagem efetiva do educando deve ser construída de maneira sistemática e contínua, e não deve depender de intensivos esforços de última hora para tentar garantir resultados imediatos.

Ademais, apesar dos dados apontarem que 33% dos alunos costumam ler livros que não fazem parte dos materiais didáticos, é relevante questionar a efetividade dessa leitura. Isso levanta dúvidas sobre a qualidade e a profundidade com que ocorre, sugerindo que simplesmente ler livros adicionais pode não ser suficiente para melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Ainda mais preocupante é a indicação do censo escolar e do portal QEdu ao afirmar que a biblioteca da escola está ativa e que as crianças estão fluentes em leitura, o que contradiz diretamente com as observações realizadas durante o período de realização do estágio. Essa discrepância entre as informações fornecidas sugere a necessidade de uma análise mais detalhada e crítica da situação da escola, a fim de compreender melhor os desafios enfrentados pelos alunos e implementar medidas eficazes para abordar o déficit de leitura e escrita.

⁵ Link: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/avam>.

A ausência de funcionamento da biblioteca escolar por um período considerável, suscita questionamentos acerca da necessidade de atualização dos dados do questionário do SAEB apresentados pelo portal QEdú, que indicam que 33% dos alunos realizam leitura de obras literárias. Em conversa com a coordenação pedagógica, foi informado que tal dado se refere a um projeto intitulado “hora da leitura e mala da leitura” que a escola mantinha, o qual estava em vigor até 2019, e era realizado com turmas de 1º ao 5º ano. Os alunos levavam para casa uma bolsa confeccionada de tecido de fibra de juta ou TNT contendo um livro de literatura adequado ao ano/série em que estavam matriculados.

Junto ao livro, os estudantes recebiam uma ficha, denominada “ficha da leitura”, com informações sobre a obra, como o título, o nome do autor e espaço para escrever uma breve síntese da história, além de responder a algumas perguntas relacionadas ao livro, de modo que, posteriormente, os professores, em conjunto com a coordenação pedagógica, pudessem avaliar a interpretação textual e o nível de leitura dos alunos. Para os estudantes que ainda não sabiam escrever, a ficha continha um espaço para recontar a história por meio de desenhos. E, os estudantes podiam ficar com o livro durante uma semana.

A coordenação pedagógica ao ser questionada sobre os projetos pedagógicos voltados à leitura, atualmente em execução na escola, informou que não há nenhum projeto de longo prazo com esse enfoque para o ano letivo em andamento. Contudo, a escola iniciou a “Big leitura”⁶ com as turmas de 4º e 5º ano, projeto ainda em início de desenvolvimento no qual busca incentivar e promover a leitura.

A coordenação pedagógica também mencionou que, quando a escola recebe estagiários e participantes do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência”, eles utilizam o espaço onde funcionava a biblioteca para ministrar aulas de reforço escolar, incluindo atividades de leitura. Contudo, embora a participação dos professores em formação seja fundamental para o processo ensino-aprendizagem, não altera a necessidade de a escola manter uma biblioteca ativa assim como fomentado pela Lei n. 14.837, de 8 de abril de 2024, que diz em seu artigo 2º que a biblioteca escolar é considerada um recurso cultural essencial e obrigatório para o avanço do processo educacional, sendo indispensável para o apoio ao ensino e à aprendizagem (Brasil, 2024).

Além disso, foi esclarecido que a biblioteca foi desativada devido a problemas na estrutura física e que até o momento não foram realizadas as devidas manutenções. Relatou-se

⁶ Projeto desenvolvido em âmbito local para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a fim de ampliar o repertório cultural e de conhecimento dos estudantes.

ainda, que muito dos livros que estavam na biblioteca foram perdidos ou extraviados, restando apenas algumas edições.

Os dados apresentados refletem a realidade atual da escola, evidenciando que a própria instituição reconhece a ausência de projetos pedagógicos voltados à prática contínua da leitura ao longo do ano letivo, de forma a abranger todos os estudantes, e não apenas algumas turmas. Esse desafio poderia ser superado se a instituição tivesse uma biblioteca em pleno funcionamento, permitindo a implementação de ações consecutivas de incentivo à leitura para todos os alunos. Zilberman (1991, p. 20) enfatiza que “[...] quando a leitura perde o escudo protetor conferido pela escola, que legitima a função formadora do livro, esse revela-se e avilta-se enquanto objeto de consumo [...]”.

Nesse sentido, se o incentivo à leitura ocorre no espaço escolar, ela é protegida e legitimada pelo papel pedagógico da literatura, que é visto como uma ferramenta de formação. No entanto, quando a leitura sai desse contexto educacional, o livro perde essa função formadora e se torna apenas mais um produto de consumo.

Ainda, a autora confirma que “[...] é a literatura que se dispõe a participar da solução dos problemas referentes à leitura [...]” (Zilberman, 1991, p. 42). Isso porque a literatura desempenha um papel relevante no que se refere aos problemas relacionados a leitura dentro do ambiente escolar, devendo ser considerada como uma ferramenta essencial para enfrentar e superar os desafios associados ao baixo desempenho das habilidades leitoras dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Um dos objetivos do estágio supervisionado é permitir que o docente em formação se familiarize com o ambiente escolar, de modo a compreender os possíveis problemas de sua futura profissão. Pimenta (2018, p. 45), menciona que “[...] o professor que queremos formar é o profissional crítico reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas [...]”. Por sua vez, Milanesi (2012) destaca que o estágio é um período essencial na formação dos professores e para alguns discentes é o primeiro contato com a sala de aula na figura de futuros profissionais da educação. Desse modo, o estágio possibilita aos futuros educadores experimentarem e familiarizar-se muito mais cedo com as experiências na área, permitindo assim reflexões mais próximas da realidade de sua futura profissão. Assim, a estagiária no decorrer do estágio teve a oportunidade de participar de atividades inerentes ao trabalho docente como jornada pedagógica, planejamento, reunião de pais e regência de classe.

De acordo com o calendário letivo de 2024, as atividades educacionais em todas as

escolas da rede estadual foram inauguradas com a realização de uma jornada pedagógica, com o tema “Recuperar, recomeçar, recompor, retomar e inovar: práticas para aprendizagens significativas”. Este evento foi promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas e foi realizado no auditório de uma outra instituição educacional situada no próprio município no início de fevereiro. A jornada pedagógica representou um marco inicial para a preparação e alinhamento das estratégias pedagógicas a serem implementadas ao longo do ano letivo.

Posteriormente ao evento mencionado no parágrafo anterior, ocorreu o período de planejamento pedagógico na escola (cerca de uma semana), no qual os professores se reuniram para delinear os planos de ensino e atividades a serem desenvolvidas durante o período letivo. Este momento foi essencial para a organização das atividades a serem realizadas junto aos estudantes.

Partindo disso, pensar o planejamento pedagógico constitui uma prática fundamental no calendário anual de instituições educacionais comprometidas com a qualidade do ensino e da aprendizagem. É fundamental que o planejamento pedagógico seja analisado para a implementação eficaz das metodologias relacionadas aos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos em sala de aula (Veiga, 2010).

O planejamento pedagógico é uma ferramenta essencial na prática educativa, servindo como ponto de partida para a organização do trabalho docente e para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Ao prever as ações que serão desenvolvidas em sala de aula, o educador se prepara para lidar com as provocações do cotidiano escolar, buscando alinhar os objetivos educacionais com as necessidades dos alunos (Vasconcelos, 2014).

A reunião de pais, um evento crucial para estabelecer a comunicação entre a escola e a família de cada aluno, que ocorreria na primeira semana de aula, foi adiada para a última semana de fevereiro. Tal adiamento se deu em virtude da necessidade da escola em receber novos estudantes até meados de fevereiro, o que demandou atenção e tempo por parte da instituição escolar para a organização do evento.

Durante meados de fevereiro e início de março, foram aplicadas as provas diagnósticas, um instrumento fundamental para a avaliação do nível de conhecimento e habilidades dos alunos. Essas avaliações fornecem dados valiosos para os educadores, permitindo a adequação e personalização do processo de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica não apenas identifica as lacunas de conhecimento

acumuladas pelos estudantes ao longo dos anos letivos anteriores, mas também orienta o planejamento de novas estratégias de ensino que promovam a aprendizagem, considerando tanto as dificuldades quanto as potencialidades de cada aluno (Luckesi, 2013).

Em relação à turma do 2º ano, composta por 33 alunos, destaca-se que cinco desses estudantes estão em processo de diagnóstico para possível deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, sendo que apenas um deles recebe acompanhamento educacional especializado. Além disso, a turma inclui uma aluna indígena da etnia Waiwai⁷, que pela primeira vez frequenta uma escola de ensino regular, após estudar em sua comunidade indígena de origem.

Os professores têm dificuldade em lidar com essa aluna por ser falante de sua língua nativa e por ter proficiência limitada na língua portuguesa, exigindo estratégias pedagógicas específicas para atender às suas necessidades linguísticas e culturais. Para Ribeiro (2015, p. 14), aos indígenas, “[...] mais do que lhes garantir a mera sobrevivência, é imprescindível garantir o direito de projetarem o próprio futuro, oferecendo condições materiais, políticas e educacionais para que o façam”.

Desse modo, quando se fala sobre o ensino de alunos indígenas em salas regulares, é importante lembrar que ele deve ser cuidadosamente planejado para respeitar e valorizar a cultura e a língua de origem. Uma das estratégias que podem ser adotadas é o ensino intercultural e bilíngue. Isso significa que os estudantes têm direito a um ensino com aulas em sua língua materna e em português, desde o início de sua jornada escolar, tendo em vista a promoção de uma educação que contemple a diversidade étnica.

Tal compreensão requer um currículo contextualizado que contemple as especificidades dos estudantes indígenas, bem como a presença de professores indígenas em ambiente escolar. Candau (2009) alerta para o fato de que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas atividades pontuais, mas trata-se de um enfoque global que afeta todos os sujeitos e todas as dimensões do processo educativo. No âmbito da escola, afeta o currículo, a organização da escola, as linguagens, as práticas pedagógicas, o papel dos professores e a relação com a comunidade.

⁷ A etnia Waiwai é um grupo indígena que habita principalmente a região amazônica, nos países do Brasil e Guiana. Eles são conhecidos por sua cultura rica e suas tradições distintas, que incluem práticas de subsistência baseadas na caça, pesca, agricultura e coleta de frutos da floresta. A língua dos Waiwai é parte do tronco linguístico Caribe e é falada pelos membros dessa comunidade. Os Waiwai têm uma relação profunda com a natureza e uma forte conexão com suas terras ancestrais, desempenhando papel fundamental na preservação da biodiversidade e na conservação da floresta amazônica (Povos Indígenas no Brasil, 2024).

A educação para alunos indígenas deve ser construída com base em princípios que reconheçam e valorizem as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais destes povos. Com base no artigo 210, § 2º, da Constituição Federal de 1988, “§ [...] O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Portanto, o ensino escolar para estudantes indígenas deve respeitar sua língua materna, sendo necessário que ele seja intercultural e bilíngue (ou multilíngue, considerando as comunidades indígenas que vivem nas fronteiras do Brasil com países falantes de outro idioma, além de indígenas surdos ou cegos que utilizam outras línguas como a Língua Brasileira de Sinais ou Braile).

Ademais, a LDB (Lei n. 9.394/1996) estabelece que a modalidade de educação escolar indígena deve ser fundamentada em um currículo que respeite a diversidade cultural dos alunos, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada e intercultural, pautada nos princípios do bilinguismo (Brasil, 1996). A interculturalidade representa um avanço expressivo para uma educação que visa o reconhecimento e a promoção dos direitos dos povos tradicionais, bem como a interação entre diferentes culturas.

Nesse contexto, ao propor um currículo diferenciado e intercultural aos educandos indígenas, a LDB propõe um ensino com base no diálogo entre culturas diversas, reconhecendo e valorizando os saberes tradicionais das diferentes comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que integra conhecimentos de outras culturas.

A escola, enquanto campo de construção e trocas de saberes, deve reconhecer o aluno indígena dentro de uma perspectiva da diferença, integrando o currículo intercultural de maneira que valorize e reconheça as distintas culturas presentes no ambiente escolar. Segundo Knapp e Martins (2017, p. 100), acredita-se “[...] que seja a partir de um currículo elaborado sob perspectiva da interculturalidade que será perceptível e reconhecível os aspectos diferenciados [...]” na educação escolar indígena.

Essa perspectiva possibilita ao aluno indígena reafirmar sua identidade em diferentes espaços, promovendo uma educação escolar que valorize suas vivências e contribua para a perpetuação de suas culturas, respeitando a diversidade cultural presente no espaço escolar. A adoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-cultural no âmbito escolar promove a compreensão e o desenvolvimento da consciência intercultural entre todos os integrantes desse espaço, e promove o respeito entre diferentes culturas, o que torna o ambiente escolar mais inclusivo, favorecendo o desenvolvimento de políticas educacionais que

contribuam para o exercício pleno dos direitos sociais, culturais e políticos dos estudantes indígenas em escolas não indígenas (Dalmolin, 2004; Freire, J., 2004).

A REGÊNCIA DE CLASSE E A PRÁXIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Durante o período de estágio, foi possível tanto observar quanto contribuir ativamente nas dinâmicas escolares, o que proporcionou uma compreensão ampla do contexto educacional e das relações que coexistem nesse ambiente. Essa experiência revelou-se fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, permitindo a vivência e a integração aos desafios e possibilidades que as práticas cotidianas do ambiente escolar proporcionam. Pimenta e Lima (2017, p. 96) afirma que o estágio supervisionado “[...] para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergências das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso [...]”.

Ademais, o contato direto com a equipe pedagógica e a interação com os alunos possibilitaram uma maior perceptibilidade das necessidades educacionais e potencialidades da escola, contribuindo expressivamente na elaboração dos planos de aula para a regência docente, alinhados às demandas reais da comunidade escolar.

A regência de classe representa um momento de relevância na formação docente, onde se assume a responsabilidade direta pela condução das atividades pedagógicas em sala de aula. Esse processo permite a articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação e a prática docente no cotidiano escolar. Carvalho (2012) salienta que durante o estágio supervisionado os professores em formação podem realizar observações analíticas tanto nas aulas do professor supervisor, quanto nas aulas ministradas pelos próprios estagiários. Contudo, a análise das aulas é considerada muito proveitosa, pois ao refletir sobre a própria prática, os futuros docentes têm maior capacidade de identificar aspectos que precisam ser ajustados e melhorados.

Nesse contexto, a regência de classe possibilita ao docente em formação a implementação de estratégias de ensino que atendam às necessidades reais dos alunos, a partir da reflexão da construção de sua própria práxis, o que possibilita ajustar os métodos e abordagens adotadas conforme as realidades da escola e o perfil dos estudantes.

Levando em consideração o contexto de regência de classe, etapa essencial para uma formação acadêmica de qualidade devidamente preocupada com problemáticas sociais, é válido destacar a crescente preocupação que os desafios ambientais globais têm despertado nos currículos escolares. Nessa conjuntura, torna-se essencial reconhecer o papel fundamental da

escola como agente de transformação e conscientização ambiental, preparando os estudantes para enfrentar os imprevistos contemporâneos.

A educação ambiental não se restringe apenas à sala de aula, mas também se estende ao espaço escolar como um todo, promovendo práticas sustentáveis e o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Desse modo, é necessário que as instituições de ensino adotem uma atitude abrangente da educação ambiental, integrando-a ao currículo de maneira transversal e multidisciplinar.

Segundo Freire, P. (2019), a consciência ecológica, ocorre quando a pessoa não apenas absorve informações, mas quando há um despertar da consciência crítica sobre o mundo em que vive. Nesse contexto, consciência ecológica é a compreensão que o ser humano toma para si sobre as interações que ele possui com o meio ambiente. Ou seja, é quando a pessoa reconhece que ela, enquanto ser vivo, depende da natureza para sua existência, visto que é dos recursos naturais que obtém os meios necessários para sobreviver e buscar maneiras de utilizar esses recursos de forma sustentável, visando minimizar os impactos negativos e garantir que eles permaneçam disponíveis para as futuras gerações.

O trabalho com questões envolvendo a educação ambiental é fundamental para suscitar nos alunos desde o primeiro nível de ensino, a tomada de consciência em relação a preservação do meio ambiente (Melo Júnior *et al.*, 2021). É imprescindível que a escola seja um espaço de diálogos e ações educativas sobre pautas relacionadas à preservação do meio ambiente, destacando a necessidade de desenvolver uma consciência coletiva em relação aos problemas ambientais.

O plano de regência propôs o tema contemporâneo transversal “meio ambiente”, trazendo como pauta principal a “água”, elemento importante para a sobrevivência dos seres vivos. O plano de regência interdisciplinar possibilitou trazer para as aulas uma aproximação pedagógica que valoriza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos ambientais, buscando promover não apenas o conhecimento teórico, mas também o engajamento dos alunos em ações práticas e reflexivas. Dessa forma, a escola assume um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, comprometidos com a construção de um futuro mais justo e sustentável.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) traz dez competências que orientam o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes. Destaca-se aqui a competência sete, que menciona a necessidade de defender ideias e opiniões com base em informações confiáveis, de modo a promover dentre outras questões, a consciência socioambiental e o consumo

responsável, sejam em âmbito local ou global. A competência em questão sugere a integração de práticas de ensino que contemplem temas sustentáveis que envolvam conscientização dos alunos relacionados a preservação dos recursos naturais, bem como a manutenção dos ecossistemas. Assim, a Base Nacional Comum Curricular orienta a inclusão da educação ambiental nos currículos e nas propostas pedagógicas das escolas como um tema que transita na contemporaneidade, especialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018).

É válido mencionar que a atividade, ludicamente intitulada, “gotinhas numéricas” foi concebida para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão e ordenação de sequências numéricas não deixando de levar em consideração o meio ambiente. A metodologia empregada consistiu na simulação de números de valores específicos por meio da disposição de “gotinhas” em uma representação visual denominada “nuvem”, afixada em um quadro.

Cada estudante foi encarregado de aproximar-se do quadro e ordenar corretamente as gotinhas de acordo com a sequência numérica crescente, partindo do menor para o maior valor. Vale ressaltar que as gotinhas foram identificadas com números naturais de 1 a 60. A seguir apresenta-se a Figura 1 no qual é ilustrado o material que foi utilizado pela principal proponente do presente estudo durante a realização do estágio supervisionado em pedagogia.

Figura 1 – Atividade denominada “gotinhas numéricas”.



Fonte: Acervo particular da autora principal da pesquisa (2024).

A quantidade de gotinhas representadas em cada nuvem foi ocultada dos alunos, sendo retiradas sem visualização direta, pois os números correspondentes encontravam-se virados para baixo e embaralhados. Na eventualidade de algum estudante encontrar dificuldade na organização da sequência numérica, ficou facultado à professora solicitar a colaboração dos colegas para auxiliá-lo no processo.

Inicialmente, foi realizada uma contextualização sobre a relevância da água e a urgência de sua preservação. Os alunos foram informados de que a água é um recurso finito (que pode acabar) e de que a matemática pode ajudar na compreensão e preservação desse recurso. Para reforçar essa ideia, a professora em formação apresentou a história de sua autoria intitulada “o dia em que a água acabou no planeta”, a qual enfatizava a importância da preservação da água.

A narrativa abordava a história de um garoto chamado Guto, que tinha o hábito de deixar a torneira pingando sempre que escovava os dentes, ignorando os alertas de sua mãe sobre a relevância de preservar a água. Certo dia, Guto havia sonhado que a água do planeta tinha se esgotado, e ele se sentiu profundamente culpado por não ter cuidado desse recurso. No sonho, ele se via incapaz até mesmo de tomar um copo de água para saciar sua sede. Após um período de angústia, Guto finalmente acordava e percebia que tudo não passava de um sonho. A partir desse momento, ele decidiu mudar seu comportamento como, por exemplo, ter o cuidado de fechar a torneira após utilizá-la.

Após a narrativa, foi realizada uma revisão das sequências numéricas simples, seguida da introdução da atividade intitulada “gotinhas numérica”. Nessa atividade, os alunos foram desafiados a ordenar corretamente as “gotinhas” no quadro, associando a sequência numérica à quantidade de litros de água que poderiam ser desperdiçados ao deixar a torneira aberta durante a escovação dos dentes, assim como fazia a personagem da história.

A professora em formação esclareceu que essas gotinhas, aparentemente insignificantes, poderiam representar um desperdício considerável, dependendo do tempo em que a torneira permanecesse aberta. Cada ficha de “gotinha” correspondia a uma quantidade de água desperdiçada, expressa em segundos de tempo. Por exemplo, uma gotinha com o número 20, representava 20 segundos de uma torneira pingando após a escovação dos dentes, o que equivaleria cerca de 4 litros de água desperdiçada.

Para facilitar a aprendizagem dos alunos, considerando que estavam no 2º ano do ensino fundamental e no início do ano letivo, a professora exibiu um vídeo com um cronômetro marcando 20 segundos, seguido da demonstração de 4 litros de água utilizando garrafas PET. É importante destacar que essa atividade de contagem de água foi posteriormente integrada à aula de educação física de forma a proporcionar uma experiência de aprendizagem ainda mais significativa para os estudantes.

Os conceitos nesta atividade promoveram uma integração prática entre a matemática e a importância da preservação da água, permitindo que os alunos visualizassem concretamente o impacto do desperdício de água e compreendessem a necessidade de adotar atitudes

sustentáveis de cuidado com o meio ambiente no cotidiano.

Neste contexto, pensar o planejamento de ensino em uma abordagem interdisciplinar, significa promover a reciprocidade nas trocas de conhecimento e experiências entre os diversos campos do saber, além de requerer do professor ou pesquisador uma constante atitude de vigilância epistemológica, na qual cada especialista possa abrir-se a outras especialidades diferentes da sua, com vistas ao enriquecimento mútuo dos campos de conhecimento envolvidos (Fazenda, 2011; Japiassu, 1976).

O uso de atividades lúdicas no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido objeto de considerável interesse pedagógico. Nesse sentido, a atividade “gotinhas numéricas” emerge como uma estratégia envolvente e significativa para o ensino-aprendizagem da matemática nesse período crucial do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Desse modo, pode-se salientar a existência de “[...] reflexões que permitam a transformação do ato de ensinar e aprender matemática, em algo mais dinâmico [...]” (Ferreira, 2019, p. 13). Tal condição permite que os alunos avancem em suas habilidades numéricas de maneira colaborativa e prazerosa. Por meio da manipulação de materiais concretos, como peças coloridas ou até mesmo desenhos simbólicos de gotas, as crianças podem explorar conceitos matemáticos abstratos de forma concreta, o que contribui para uma compreensão mais sólida e duradoura.

A atividade em questão proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança de crianças em relação à matemática. Ao invés de meramente os alunos absorverem informações, são incentivados a explorar, experimentar e construir seu próprio conhecimento por meio da interação com a atividade.

Essa abordagem ativa e participativa não apenas promove um maior engajamento com os conteúdos matemáticos, mas também fortalece a confiança das crianças em suas capacidades cognitivas, preparando o terreno para um aprendizado significativo (Freire, P., 2019). Assim, a atividade “gotinhas numéricas” não apenas enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais, mas também contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar futuros de forma mais sólida e resiliente não deixando de levar em consideração o “meio ambiente”, mais especificamente a “água” na atividade proposta.

É válido destacar, que também foi realizado durante o estágio, uma atividade denominada “trabalhando com receita”, na qual transcende a simples transmissão de

informações, objetivando, primordialmente, promover o desenvolvimento dos estudantes por meio do estabelecimento de vínculos sinápticos (condição de maior aprendizado) entre distintos domínios do saber. As sinapses, condição neurológica que regula a passagem de informações no sistema nervoso, são fundamentais para a aprendizagem (Cosenza; Guerra, 2011). Da mesma forma, ao aprender conteúdos que estabelecem relações entre diferentes áreas do conhecimento, o estudante desenvolve uma compreensão mais profunda, pois o cérebro forma redes sinápticas mais complexas, o que promove um aprendizado consolidado.

Nesse sentido, se materializa a articulação entre competências linguísticas, tais como leitura e escrita, e conceitos matemáticos, dentro de um arcabouço interdisciplinar, cujo paradigma é exemplificado pelo gênero textual “receita”. Essa abordagem não se limita a fomentar a mera aquisição de conhecimentos atomizados (condição mínima de aprendizado), mas instiga os educandos a reconhecerem a pertinência e uso desses saberes no contexto cotidiano.

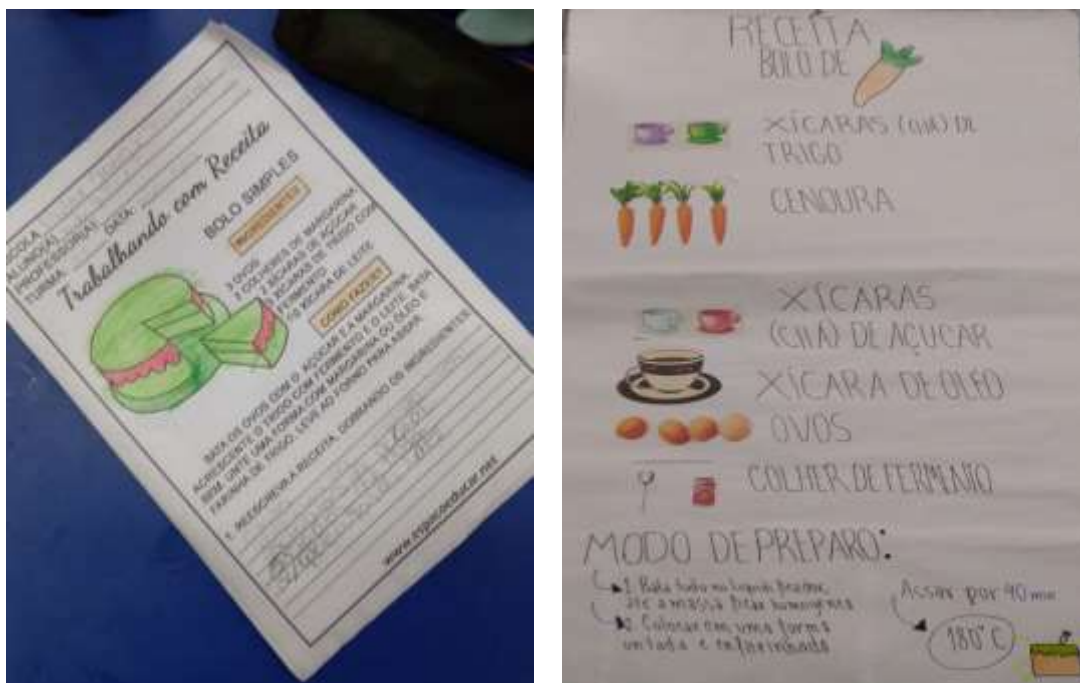
Assim, a compreensão da interdependência entre elementos linguísticos e numéricos confere uma camada mais profunda e abrangente aos processos cognitivos subjacentes, facultando aos alunos a transferência dessas competências para situações pragmáticas do seu cotidiano. Por conseguinte, a atividade não apenas amplia a compreensão dos estudantes, mas também propicia a internalização e emprego destes conhecimentos em suas vivências diárias, impulsionando uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dentro dessa perspectiva, a atividade “trabalhando com receita” surge como uma prática pedagógica que oferece inúmeras possibilidades de enriquecimento ao processo de aprendizagem.

A aprendizagem, neste contexto, é concebida como uma atividade intelectual que envolve a internalização de princípios estruturais subjacentes, aplicáveis a diferentes situações. Esses princípios permitem que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos em diferentes situações e contextos. Dessa forma, o que se aprende em uma circunstância pode ser transferido para outras, ampliando a capacidade de resolução de problemas em diversas esferas (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2010).

Ao engajar os alunos na preparação de receitas simples, essa atividade não apenas estimula habilidades matemáticas básicas, como contagem e medição, mas também fomenta uma compreensão mais profunda dos princípios científicos envolvidos na culinária, como a transformação de substâncias e as reações químicas, permitindo ao educando perceber que essas atividades desenvolvidas em sala de aula estão intrinsecamente relacionadas ao seu cotidiano, onde enfrentarão regularmente situações que exigem o uso de medidas e noções de contagem.

Dessa maneira, as atividades transcendem o campo da abstração e estabelecem uma conexão direta e concreta com a vida diária dos estudantes. A seguir, na Figura 2, apresenta-se algumas atividades realizadas durante o estágio supervisionado em pedagogia.

Figura 2 – Atividade “trabalhando com receita”.



Fonte: Acervo particular da autora principal da pesquisa (2024).

No decorrer do plano de aula semanal sobre a importância do meio ambiente, foi realizado com os estudantes uma atividade relacionada ao gênero textual receita. A professora em formação elaborou um cartaz criativo com a receita de bolo de cenoura. Após a exploração dos elementos linguísticos específicos do gênero, foi promovido um diálogo com os alunos, relacionando a temática do meio ambiente à atividade proposta.

Segundo Duarte (2023, p. 39) a educação ambiental favorece às pessoas o conhecimento sobre o meio ambiente e nesta perspectiva é relevante “[...] que os alunos se sintam responsáveis e capazes de tomarem atitudes de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres com a natureza, visando uma melhor qualidade de vida para as futuras gerações”, promovendo assim, uma educação escolar que valorize a consciência ética ambiental de forma a incentivar a reflexão sobre o bem coletivo.

Para Loureiro, Layrargues e Castro (2009), a educação ambiental é uma prática dialogada com a questão ambiental, que busca a mudança de atitudes e comportamentos para a superação de uma visão instrumental e utilitarista da relação entre o ser humano e a natureza,

para se tornar harmoniosa e respeitosa dos limites ecológicos e, a escola, enquanto espaço de formação crítica dos sujeitos, assume papel central nesse processo.

Durante a discussão com os alunos, enfatizou-se a importância de descartar corretamente os materiais utilizados, como embalagens e resíduos em lixeiras apropriadas. Foram levantadas diversas questões, como exemplo, apresenta-se algumas delas, a saber, (1) vocês sabiam que a cenoura é um alimento orgânico? (2) vocês sabem o que são alimentos orgânicos e onde seus resíduos devem ser descartados? (3) e as cascas de ovos? (4) Esta receita leva óleo como um de seus ingredientes e, quando o utilizamos para fritar um alimento onde esse resíduo deve ser descartado? Essas e outras reflexões práticas foram abordadas com os alunos, introduzindo-os ao conceito de coleta seletiva e suas funções, onde foi desenvolvida uma atividade voltada para o conhecimento das funções das cores das lixeiras e a importância do descarte adequado do lixo doméstico, com o objetivo de estimular o senso crítico dos alunos em relação à preservação do meio ambiente.

Além disso, a atividade “trabalhando com receita” proporciona um ambiente favorável para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais. Ao colaborar na criação de uma receita, os estudantes aprendem a trabalhar em equipe, a comunicar eficazmente suas ideias e a resolver problemas de forma colaborativa.

Ao enfrentar obstáculos durante o processo de preparação dos alimentos, desenvolvem habilidades de resiliência e perseverança, essenciais para o sucesso escolar e pessoal. Assim, a atividade em questão não só enriquece o currículo escolar, mas também oferece uma experiência de ensino-aprendizagem prazerosa e significativa, contribuindo para a qualidade da educação das crianças e, conseqüentemente, para a sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar a interlocução entre teoria e prática foi essencial para a realização das observações e construção do plano de regência pensado de acordo com a realidade educacional. Assim, o estágio supervisionado pode ser compreendido como campo de conhecimento e a ele de ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Nessa perspectiva, a disciplina de estágio supervisionado proporciona o desenvolvimento de técnicas, abordagens e conceitos que permitem a articulação entre discussões teóricas e práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem. E, o presente estudo revela uma série de situações significativas enfrentadas pelos alunos e educadores. Um dos

principais obstáculos encontrados durante o estágio foi o déficit nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Embora os dados oficiais possam sugerir um desempenho aceitável, a realidade dentro da sala de aula mostra uma lacuna substancial no domínio dessas competências básicas.

A ausência de uma biblioteca ativa na escola também emergiu como um desafio significativo. Uma biblioteca bem abastecida e acessível é essencial para promover a leitura e ampliar o repertório literário dos alunos. No entanto, a carência de uma biblioteca funcional na escola priva os alunos de um recurso vital para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. A falta de acesso a uma variedade de materiais de leitura pode contribuir para a estagnação do progresso educacional dos estudantes e limitar suas oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal.

No decorrer do estágio, foi possível a identificação e reflexão acerca de temas que atravessam o cotidiano escolar e, por isso, merecem atenção por sua relevância no processo educativo das crianças como avaliação externa, educação inclusiva, planejamento escolar, questões relacionadas a leitura e escrita, currículo intercultural, interdisciplinaridade e educação ambiental.

Diante do exposto, é fundamental que sejam pensadas e discutidas no âmbito escolar ações/estratégias voltadas para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, especificamente, as de leitura e escrita, bem como para melhoria das condições de trabalho dos professores. Por fim, enfatiza-se que a abordagem interdisciplinar se destaca como uma estratégia educacional essencial ao integrar diferentes áreas do conhecimento na promoção de uma aprendizagem que estimula o aluno a estabelecer relações entre os diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.837, de 8 de abril de 2024. Altera a Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2024. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

CANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença: *In*: CANDAU, Maria Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Poro Alegre: Artmed, 2011.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

DUARTE, Tatiana Marques. **Educação ambiental envolvendo escola e comunidade, através de jogo educativo**: estudo de caso em Jaboatão dos Guararapes. Orientadora: Thaís Emanuelle Monteiro dos Santos Souza. 2023. 63 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49805/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Tatiana%20Marques%20Duarte.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, Antonio Erivan Bezerra. **O lúdico no ensino da matemática**: o nim, o tangram e os pentaminós como ferramentas de aprendizagem. Orientador: José Valter Lopes Nunes. 2019. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43229/3/2019_dis_aebferreira.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, José Ribamar Bessa Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: CARVALHO, Fernanda Lopes de (org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31. Disponível em: <http://old.socialwatch.org/es/informeImpreso/pdfs/IBASE-Educacao-Escolar-Indigena-Em-Terra-Brasilis.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**, Itabuna: Via Litterarum, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária, 2017. p. 82-115.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus**. Orientador: Nalú Farenzena. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MELO JÚNIOR, João Carlos Ferreira de; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin; MORAES, Juliano Ferreira de; DORNELLES, Sidnei da Silva. Conservação da biodiversidade da Mata Atlântica e sensibilização ambiental como pilares de uma prática educativa em Santa Catarina, Brasil. *In*: SILVA, Clécio Danilo Dias da (org.). **Educação ambiental, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: investigações, desafios e perspectivas futuras**. Curitiba: Bagai, 2021. p. 72-82. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/EDUCA%C3%87%C3%83O_AMBIENTAL_SUS_TENTABILIDADE_E/0NcxEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA8&printsec=frontcover. Acesso em: 17 jun. 2025.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: São Paulo, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NOVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível

em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela Conceição Bertholo (coord). **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Waiwai**. [S.l.]: Instituto Socioambiental, [2024?]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waiwai>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RIBEIRO, Priscilla Barbosa. **A sociodiversidade indígena no Brasil**. São Paulo: UNIFESP, 2015. Parte do material do curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas para Educação Escolar Indígena. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/bc2ae942-2d57-4ed2-85de-3a8562640b50/content>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Liberdat, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. p. 1-10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2025.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky**. Orientador: Alexandre Anselmo Guilherme. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8421/2/tese%20de%20Cleusa%20In%C3%AAs%2>

0Ziesmann.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.