

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará  
Revista Ver a Educação, Belém, n. 2, ano 2025

**O estágio supervisionado em diálogo com as infâncias: o projeto político pedagógico e a prática pedagógica na educação infantil**

**Supervised internship in dialogue with children: the political pedagogical project and pedagogical practice in early childhood education**

**Prácticas supervisadas en diálogo con niños y niñas: el proyecto político pedagógico y la práctica pedagógica en educación infantil**

Isabell Theresa Tavares Neri<sup>1</sup>  
Cibelly Alcântara do Nascimento<sup>2</sup>  
Clara Maylane Ramos Araújo<sup>3</sup>  
João Vinícius dos Reis Caldas<sup>4</sup>

**Resumo**

Este artigo surge de um estágio supervisionado em educação infantil realizado em uma escola municipal localizada na região metropolitana de Belém, no estado do Pará. A metodologia adotada para refletir sobre a experiência foi a pesquisa colaborativa. Os resultados ratificam a importância da referida disciplina no que diz respeito ao fortalecimento das pontes entre a Universidade e o sistema educacional municipal ao encampar de maneira dialógica e investigativa os desafios sociopolíticos diários enfrentados pela equipe gestora e pelo corpo diretivo da escola ao mesmo tempo em que proporciona aos estudantes do curso de licenciatura plena a oportunidade de estabelecerem uma aproximação com a realidade teórica e prática da identidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Educação infantil; Projeto político pedagógico; Prática pedagógica.

---

<sup>1</sup> Doutora em educação. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5064-0324>. E-mail: [isabellneri@ufpa.br](mailto:isabellneri@ufpa.br).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará, Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0500-4258>. E-mail: [cibellyalcantara13@gmail.com](mailto:cibellyalcantara13@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2134-2266>. E-mail: [claramaylane48@gmail.com](mailto:claramaylane48@gmail.com).

<sup>4</sup> Graduando do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Universidade Federal do Pará. Belém-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0664-4294>. E-mail: [joaoviniiciusdosreiscaldas@gmail.com](mailto:joaoviniiciusdosreiscaldas@gmail.com).

## **Introdução**

Este artigo se debruça sobre uma experiência de estágio supervisionado desenvolvida em uma unidade municipal de educação infantil localizada no município de Belém, capital do Estado do Pará. A experiência foi realizada no âmbito da disciplina de estágio supervisionado em educação infantil II, que é componente curricular do curso de licenciatura plena em pedagogia ofertado pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Em particular, o objetivo do artigo é apresentar a reflexão mobilizada pela seguinte pergunta de pesquisa: como o estágio supervisionado em educação infantil pode dinamizar processos formativos e reflexivos que levem a e o estudante de pedagogia a adquirir ferramentas que viabilizem o manejo de um trabalho pedagógico que não ignore as especificidades que abarcam as infâncias?

## **Os passos metodológicos trilhados**

Em meio ao processo de escolha das trilhas investigativas, levamos em consideração uma metodologia que nos proporcionasse as condições para realizar o esforço de sistematizar as experiências pedagógicas proporcionadas pelo estágio supervisionado em educação infantil. Nessa direção, adotamos a pesquisa colaborativa, uma vez que segundo André (2012)

Participar de uma investigação tem sentido quando por meio dela abre-se a possibilidade de o aluno-mestre tomar consciência da fragilidade do conhecimento, perceber incertezas e conflitos teóricos, as lutas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos [...] não é qualquer tipo de pesquisa que contribui para o processo de formação docente. Para esse propósito é necessário que as investigações estejam relacionadas às questões do ensino ou da prática pedagógica (p. 20).

Nesse sentido, acreditamos que a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil é um campo fértil para o exercício de aproximação do estudante de pedagogia com a realidade educativa sobretudo da primeira infância, de modo a compreender de que maneira os corpos diretivo e docente de uma instituição escolar realizam esforços pedagógicos no sentido de garantir um desenvolvimento integral da criança com requintes de qualidade, a partir da governança popular materializada pela institucionalização da gestão democrática e da dinamização de um Projeto Político Pedagógico que expresse a concepção de infância conectada aos desafios contemporâneos e às práticas pedagógicas.

## O estágio na formação do pedagogo

Há uma vasta literatura acumulada que ratifica a importância da disciplina de estágio supervisionado para a formação do pedagogo, uma vez que se trata de um componente curricular de integração, colaborando principalmente para o fortalecimento do binômio teoria e prática (Pimenta e Lima, 2018).

Como efeito, em tempos onde há um agravamento das crises teóricas, epistêmicas e identitárias do trabalho pedagógico (Silva Júnior, 2021), é importante que os estudantes de pedagogia possam, desde o começo da graduação, compreender e vivenciar o sentido ampliado de docência, conscientes de que ela não se resume à prática do ensino e aprendizagem, já que este ofício também se encarrega de investigar o fenômeno educativo a partir de uma consubstanciada dimensão teórica transfronteiriça e conectada aos tecidos político, cultural e social concretos, dito de outro modo, uma educação socialmente referenciada (ANFOPE, 2024).

Isso significa que a gestão do ensino e da aprendizagem, dos recursos humanos, técnicos e financeiros, as epistemologias da educação, teorias do ensino, metodologias de aprendizagem, além da produção e propagação de conhecimentos tecnológicos e científicos também estão no escopo do desafio de legitimar a complexidade do sentido de docência.

No entanto, os múltiplos sentidos e significados que constituem a identidade profissional, epistêmica e teórica da pedagogia não podem cometer a inobservância das idiosincrasias da educação infantil, no sentido de que nesta etapa do processo educativo devem ser priorizadas atividades que instiguem vivências sociais, afetivas e lúdicas que se corporificam nas brincadeiras e no binômio cuidar e educar (Kramer, 2006).

Nesse sentido, a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil possibilita à e ao estudante de pedagogia a realização de análises de conjuntura, envolvimento em processos investigativos, estabelecimentos de inferências, confrontamentos entre as hipóteses que gravitam em torno de uma referida temática e a sistematização de inúmeros dados, além de compreender a totalidade da educação básica, tal como os fenômenos educativos que se apresentam em organizações sociais paralelas à escola, sempre em diálogo com as distintas perspectivas teóricas que se debruçam sobre a infância.

Nessa direção, o processo formativo adotado por este componente curricular costuma priorizar o momento de elaboração de um projeto pedagógico, uma espécie de planejamento guarda-chuva, que viabilizará a realização de ações pedagógicas que se materializam sobretudo em instituições municipais de educação infantil.

Este ato de planejar, vale ressaltar, é antecedido por um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição que se apresenta como locus de investigação e de reflexão sobre a prática, ao mesmo tempo em que realiza uma observação diagnóstica da rotina pedagógica, cartografando as possíveis contradições entre a referida carta de intenção e as atividades planejadas, organizadas e executadas pelas professoras.

Assim, à medida que os estudantes vão compreendendo os espaços de educação infantil sob as lentes epistêmicas, questionamentos começam a acenar no horizonte, tais como: qual é a concepção de infância que prevalece na creche? De que forma este entendimento se manifesta tanto no planejamento global da instituição quanto nas ações educativas fomentadas por cada professora? As relações de poder são democráticas ou hierarquizadas? A instituição estaria se esquivando do objetivo precípua que consiste em oferecer as condições para que a criança possa se desenvolver em sua totalidade, respeitando a sua faixa etária e seu momento educativo?

### **Um olhar para a instituição**

A instituição onde a disciplina de estágio supervisionado em educação infantil tomou corpo está sediada em um prédio amplo, com salas climatizadas, refeitório e banheiros, que desfrutam de uma estrutura satisfatória, embora a área externa não possua muitos brinquedos e áreas arborizadas. Localizado em bairro nobre, o espaço educativo atualmente possui uma expressiva população infantil oriunda de classes abastardas, um contraste considerável se compararmos com os anos de 1980 e 1990 – recorte histórico marcado por uma quantidade expressiva de crianças oriundas de grupos sociais em condição de vulnerabilidade que preenchiam as vagas.

De acordo com os profissionais lotados neste espaço educativo infantil, o perfil das crianças nele matriculadas passou por transformações impulsionadas pela digitalização dos serviços sociais, pois a exclusão digital somada ao analfabetismo foram fatores preponderantes para que as classes populares ficassem à margem do processo de matrícula. Ainda segundo o corpo técnico, a grande rotatividade constitutiva dos contratos temporários obstaculiza a realização da busca ativa, importante elo entre esta unidade de educação infantil e as periferias que gravitam em seu entorno.

Esse é o pano de fundo onde se desenha o cotidiano pedagógico da instituição, que inicia às 07 horas da manhã, com a finalização das tarefas educacionais e administrativas sempre às dezessete horas. Portanto, trata-se de um espaço que funciona em tempo integral, com a exceção de algumas crianças. Um primeiro aspecto que a disciplina permitiu aferir é a delimitação da diferença entre educação integral e tempo integral. Há uma nítida descontinuidade das atividades que ocorrem entre os dois turnos. Certamente que a ausência de tal fluidez pedagógica e otimização da organização dos

tempos e dos espaços é um espelho do engavetamento do PPP, das relações interpessoais fraturadas, da rotatividade do corpo docente e do “sequestro” da hora pedagógica por parte das instâncias administrativas superiores – aspectos que serão discutidos nas próximas seções.

Em meio a esse agrupamento de embates, consideramos que o maior agravante é a presença de práticas espontaneístas. A despeito dos problemas que cruzam a trajetória dos profissionais da educação, as práticas pedagógicas pensadas para a educação infantil devem ser cientificamente embasadas. Pois:

As diversas situações cotidianas que ocorrem nas creches e pré-escolas possibilitam à criança a construção de novos significados e a modificação de outros anteriormente formulados conforme o educador também organiza a atividade e seleciona os materiais para ela explorar, limitando o leque de significações trabalhadas a cada momento e apresentando certas definições ou exemplos (Oliveira, 2013, p. 222).

O fato de a disciplina de estágio em educação infantil do curso de pedagogia do ICED/UFPA ocorrer em 2 semestres possibilita aos estudantes o acompanhamento de um mesmo espaço educacional por um certo tempo. Assim, no decorrer de um ano chamou atenção o fato de as professoras não apresentarem, em sua maioria, proposições e metas pedagógicas, evidenciando que ainda estavam estagnadas na fase “do acolhimento e adaptação das crianças.”

Após o diagnóstico e constitutivo exercício de mapeamento dos aspectos críticos presentes no trabalho docente, iniciamos um processo dialógico com as crianças. Exercícios de observação e escuta dinamizados por brincadeiras e vivências lúdicas foram cruciais para assimilar os temas que mais instigam a curiosidade das meninas e meninos matriculados na instituição. Dentre as temáticas, o destaque ficou por conta da Conferência das Partes (COP) sobre clima que ocorreu em Belém em 2025. De certa forma, não apenas a rede pública estadual, mas sobretudo a municipal voltou as suas atenções para a COP 30. As crianças receberam materiais escolares e pedagógicos que possuíam a logo do evento e o corpo docente começou a desenvolver uma série de atividades e projetos ligadas à temática ambiental.

Emergiu, assim, uma significativa curiosidade sobre a forma como o espaço iria mergulhar neste assunto, uma vez que há uma rotina pouco flexível onde não há um amplo diálogo entre as 22 crianças que constituem a turma de maternal, protagonista deste relato, e as professoras. Ou seja, a comunicação é muito mais prescritiva do que interativa e afetiva, aspecto que Baptista (2022) vem apontando em seus estudos ao analisar outras realidades educacionais. Em particular, após a primeira refeição (geralmente um lanche rápido), no momento da ida para o parque, há uma total desconexão entre as professoras e as crianças, uma vez que as primeiras costumam se ausentar para se dedicarem a outras ocupações, delegando aos estudantes de pedagogia a tarefa de acompanhar este momento.

Sem cair nas armadilhas do maniqueísmo, uma vez que não queremos negligenciar o recrudescimento da precarização do trabalho docente, não podemos deixar de atentar para o desprestígio da educação infantil. Afinal, como afirmam Kramer (2006) e Campos (2013), quanto menor é o educando maior é a desvalorização do profissional da educação que se responsabiliza pela organização do seu processo pedagógico. De acordo com a gestora e as coordenadoras, de fato, as famílias tratam as professoras de modo desrespeitoso e expressam uma interpretação equivocada da prática pedagógica, comparando esse ofício a um berçarismo – um ofício inteiramente pragmático. Essa constatação nos motivou a nos deter na análise das concepções de infâncias veiculadas pelas práticas pedagógicas, que desenvolveremos na próxima seção.

### **O movimento pendular que predomina no Brasil a respeito da concepção de infância**

Kramer (2006) destaca que os conceitos de infância e de criança não são constitutivos, já que o primeiro está ligado às características psíquicas e biofísicas. Dito de outro modo, a humanidade sempre foi consciente de que os primeiros anos de vida exigem que a população infantil conte com o auxílio das gerações mais velhas para que possa suprir as suas necessidades fisiológicas básicas.

O advento da revolução industrial exigiu que a população europeia se preparasse para os novos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que irradiavam do Iluminismo, função que deveria ser cumprida pela instituição escolar. Nesse mesmo recorte historiográfico há o advento da família nucleada, composta por uma separação explícita entre os papéis de gênero, onde o homem, a figura paterna, deveria ser o provedor da casa, e a mulher, a imagem materna, ao exercer a maternagem combinada às tarefas domésticas, seria a principal responsável pela educação das crianças.

Com efeito, enquanto a população infantil oriunda de famílias abastardas recebia uma educação comprometida com o seu desenvolvimento global, as crianças das periferias da Europa eram submetidas a processos pedagógicos pautados na dimensão instrumental do cuidar, embasados no errôneo entendimento de que elas e suas famílias não teriam as plenas condições para conquistarem uma emancipação social por conta da privação cultural.

O modelo de privação cultural era, inclusive, corroborado por pseudoteorias oriundas da psicologia, antropologia e linguística.

Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos (“carentes culturalmente”) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. *O pré-escolar, nesse caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se, assim, a esse nível de ensino, a função de realizar a mudança social*, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural [...] fica-se, assim, isento de realizar ações significativas que visem solucionar problemas sociais atuais (Kramer, 1982, p. 55; grifo nosso).

Nesse contexto, ainda segundo Kramer (1982), do ponto de vista filosófico e epistêmico, uma dupla concepção de infância se corporificava: de um lado um entendimento de que a criança é um ser essencializado, ingênuo e cuja vivência em sociedade corrompe a sua inocência e do outro a ideia de que a pessoa pequena, especialmente aquela oriunda das classes populares, apresenta uma índole duvidosa, necessitando, assim, de uma pedagogia doutrinária e capaz de domar os seus instintos por meio de uma proposta educacional pautada no fundamentalismo e em atividades funcionais de pré-leitura e de pré-escrita.

Portanto uma concepção essencializada de infância, responsável por ignorar o fato de a criança ser um sujeito histórico e em pleno processo de socialização, compete com uma leitura adultocêntrica de educação infantil, balizadora da tese de que a população infantil necessita, de modo cada vez mais precoce, submeter-se a práticas pedagógicas funcionalistas e que menosprezam as dimensões lúdicas e artísticas.

Nesse sentido, as duas perspectivas caracterizam um movimento pendular onde ora prevalece o autoritarismo, ora o espontaneísmo em meio a um cenário educacional em que a figura central da pedagogia, como apontam Pimenta e Severo (2021), é pulverizada. No Brasil, tais questões não podem deixar de ser debatidas sem levar em consideração as estruturas sócio-raciais do país.

Enquanto a população infantil branca e oriunda das classes abastardas desfrutava dos modelos de jardim de infância comprometidos com o desenvolvimento global, as meninas e meninos negros das periferias contavam com as instituições filantrópicas e espaços de amamentação improvisados nas indústrias, evidenciando que durante um grande período da história educacional brasileira a educação infantil não era sequer considerada uma política de Estado.

A atuação do governo brasileiro, sobretudo na “era Vargas”, onde a educação e a saúde ocupavam a mesma pasta ministerial, consistia em apenas fiscalizar as ações isoladas de médicos, sanitaristas e pediatras que administravam instituições filantrópicas onde as bases pedagógicas eram asfixiadas por uma vertente funcionalista da medicina, o sanitarismo:

A perspectiva médico-higienista se destaca na produção de um modelo institucional que compõe a base estruturante da constituição histórica da docência na creche, corporificado nas práticas educativas e assistenciais. No contraponto e no desvio da perspectiva sanitarista, médica e higienista, é importante construir um olhar para o bebê e para a criança pequena como sujeitos ativos (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018, p. 178).

Assim, a partir de uma concepção instrumental do cuidar, as ações não passavam de medidas profiláticas, orientações sobre amamentação e campanhas de vacinação, sem que houvesse espaço para a promoção de um trabalho pedagógico científico e corporificado. Tal contexto atravessou a ditadura varguista, perpassando por vários momentos da história brasileira até chegar ao regime

ditatorial, onde os movimentos encabeçados pelas mães-trabalhadoras foram às ruas reivindicar por uma educação de qualidade para as suas crianças.

Com a reabertura democrática e o consequente processo de elaboração da constituinte, seguida do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação infantil deixa de ser considerada pré-escola e passa a adquirir o status de primeira e mais importante etapa da educação básica sob a égide da legitimação das singularidades que constituem o processo educativo infantil (Kramer, 2006).

Todavia, os desafios ainda são imensuráveis. Desde o início dos anos 2000, as distintas versões do Plano Nacional de Educação (PNE) ainda não conseguiram cumprir metas históricas como a ampliação do custo-aluno-qualidade, o fortalecimento do direito de participação das comunidades indígenas e quilombolas nos Conselhos a fim de que possam deliberar sobre a questão da merenda e da gestão do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) até o presente momento, da obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 0 a 3 anos e da efetividade da política de educação integral para a população infantil que abrange a faixa etária de 4 e 5 anos.

Na mesma direção, é crucial retomar os preceitos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2015, que consiste na articulação entre formação inicial e continuada somada à valorização dos profissionais da educação (Felipe; Cunha; Brito, 2021).

Enquanto esse olhar não for construído, irá predominar um trabalho pedagógico em sua maioria pragmático e burocratizado, que compromete tanto a consubstancialidade do cuidar e educar como também os processos de interação lúdica com a criança, o direito de brincar enquanto pilar da educação infantil e a promoção de um ambiente que proporcione à pessoa pequena a integralização e o fortalecimento de um sentimento de pertencimento em relação ao espaço educacional (Kramer, 2006).

Dito de outro modo, a maioria das crianças não desfruta de um espaço lúdico que instigue a criatividade, a ampliação de vivências sociais e afetivas e o ato de explorar. As poucas atividades realizadas nas áreas externas das instituições que acompanhamos, a exemplo dos parques, são marcadas pelo espontaneísmo, ausência de interação entre as meninas e meninos e as professoras e dispersão por parte das profissionais da educação que estão quase sempre com as atenções voltadas para as telas ou para outras ocupações.

As consequências de tal rotina educacional desordenada se refletem na elaboração superficial dos relatórios e portfólios, documentos pedagógicos fundamentais para acompanhar, pesquisar e propor ambiências que sejam sensíveis e coerentes às etapas de desenvolvimento das crianças e às especificidades territoriais, sócio-raciais e culturais que fazem parte das infâncias plurais de geografias como a Amazônia, inviabilizando processos pedagógicos que levem a criança, de maneira gradativa, a



ganhar intimidade com a cultura letrada. Nessa direção, que caminhos epistêmicos podem e devem ser trilhados? Evidentemente que alguns intelectuais ajudam a pensar em resistências propositivas.

Vigotski (2012) e Pikler (2010), por exemplo, indicam que os primeiros anos de vida devem ter como prioridade o processo de construção e de fortalecimento da comunicação da criança, percurso que segundo Baptista (2022) se materializa nos momentos de interação entre ela e o adulto de referência, a exemplo das contações de histórias, do folhear de livros, escrita de bilhetes e cartas, bem como a promoção de brincadeiras envolvendo os preceitos da oralidade e da escrita.

Trata-se, assim, de a e o docente reconhecerem que a criança é um ser social, pois:

O primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequeninha e sua mínima possibilidade de comunicação [...] “a primeira necessidade social da criança”, criada a partir da relação que estabelece com o adulto. Isso implica que a atenção do adulto deve estar orientada para promover – que podemos entender como ensinar – essa comunicação. Seu esforço deve ter como objetivo estabelecer essa comunicação com o bebê desde os primeiros dias de vida em todos os momentos de cuidado (Mello; Singulani, 2014, p. 884).

Portanto, não podemos deixar de enfatizar a importância de teóricos como Piaget (2024) e Vigotski (2012), que apresentaram interessantes propostas teóricas e epistêmicas para romper com o movimento pendular protagonizado pela perspectiva essencialista de um lado e a interpretação adultocêntrica do outro a respeito da infância, responsáveis por interpretar a criança apenas como uma condição etária, um “vir a ser”.

Para o primeiro, por exemplo, intelectual imortalizado nos cursos de pedagogia e de psicologia, a socialização era crucial para o desenvolvimento infantil. A educação infantil, em seu entendimento, ao partir das interações e das brincadeiras, é o elixir do desenvolvimento da autonomia, uma vez que a socialização entre crianças viabiliza a vivência de relações horizontais. No entanto, algumas críticas foram desferidas sobre os estudos piagetianos, especialmente em relação ao fato de ele não levar em consideração a pluralidade das infâncias. Perspectiva oposta é apresentada por Vigotski (2012), que se preocupou em priorizar em seus estudos um processo educativo libertador, uma vez que estava comprometido com o desenvolvimento da personalidade consciente (Teixeira, 2022). Dito de outro modo, para este psicólogo soviético e marxista, no contexto da nova psicologia, a educação seria a primeira palavra. Contemporânea de Vigotski foi a pediatra húngara Emmi Pikler (2010), ainda que os dois não tenham realizado intercâmbios epistêmicos por questões geopolíticas, visto que Budapeste sofreu com invasões bélicas alemãs e soviéticas. Também essa autora combateu com veemência as obsoletas teorias que defendiam o modelo de privação cultural, afirmando que nos primeiros anos de vida, a criança está em um momento de profícua interação social, embora ainda esteja em uma fase embrionária de comunicação. O desenvolvimento de sua ação comunicativa, por sua vez, deve ser instigado por um trabalho pedagógico cientificamente e eticamente comprometido com os direitos

das infâncias. Nessa direção, o binômio educar e cuidar apresenta um papel primordial. Uma vez que os momentos de alimentação, higiene e outras tarefas ligadas ao cuidado infantil permitem a criação de vínculos pedagógicos entre as crianças e os adultos de referência (Kramer, 2006).

A relação dialética entre a criança, a professora e o meio social organizado pela última se manifesta através destes vínculos, principalmente na forma como a educadora explica à criança a origem do alimento e o processo de preparo das refeições, explorando os conhecimentos correspondentes à educação em sua totalidade, através de um manejo pedagógico sensível às linguagens interdisciplinares brincantes da infância. Ou seja, a população infantil é gradativamente instigada a construir uma relação orgânica com as tramas sociais, corporais e territoriais.

Da mesma forma, os cuidados com a higiene, a exemplo do banho, são excelentes oportunidades pedagógicas para que as meninas e meninos tenham contato com novas palavras de modo a ampliar o seu vocabulário, *pari passu* ao desenvolvimento da consciência psicomotora. Dito de outro modo, a criança vai amadurecendo uma postura reflexiva a respeito da importância de proteger o seu corpo, de ter contato com hábitos saudáveis e de compreender que as relações sociais e afetivas também abarcam sentimentos como empatia e solidariedade.

À medida que a criança vai adquirindo intimidade com esse cotidiano pedagógico, ampliando a sua oralidade e aperfeiçoando a sua memória sonora, a autonomia vai paulatinamente se corporificando, oferecendo à pessoa pequena as condições necessárias para que possa realizar sozinha as tarefas do cuidado, ainda que sob os olhos atentos do adulto de referência.

A aquisição da consciência psicomotora e o instigar da oralidade impulsionam a criança a explorar cada vez mais o ambiente educacional, a interagir com os materiais pedagógicos e com a natureza. Necessitando, assim, de um trabalho pedagógico comprometido em realizar processos sistemáticos de observação, registro e estudos, mesclando princípios filosóficos com as entropias do cotidiano infantil, a fim de que sejam realizados planejamentos pedagógicos afinados aos momentos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança. Tal perspectiva se torna ainda mais importante, vale ressaltar, quando nos deparamos com os desafios da inclusão.

No entanto, trata-se de um cenário ainda muito distante da grande maioria das instituições de educação infantil paraenses. Segundo os estudantes da disciplina de estágio supervisionado em educação infantil, as atividades caracterizadas pela comunicação pedagógica entre as profissionais da educação e as crianças que, a título de ilustração, devem ser mediadas pelos livros e por vivências afetivas ainda são muito raras – informação que é confirmada pelos próprios corpos diretivos dos referidos espaços. Ora, se a ausência de momentos literários se faz presente na instituição, certamente que as crianças também não têm amplo acesso aos livros, condição fundamental para instigar na população infantil o exercício da consciência fonológica e de um futuro processo de alfabetização prazeroso, autônomo e que atenda às necessidades sociais e afetivas das crianças (Morais, 2019).

Em muitos momentos de observação e de registro, levantamos a hipótese que o descompasso entre a concepção de infância enquanto um ser social e privado de direitos, balizada pela proposta pedagógica de uma das instituições que foi palco de nossas vivências epistêmicas e pedagógicas sob o escopo do estágio, e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras possui como causa o fraturamento das relações interpessoais, contribuindo para a promoção de um ambiente hostil e responsável por erguer verdadeiras barricadas entre as metas sistematizadas pelo plano de ações estratégicas e a concretização de tais objetivos.

Nesse sentido, no próximo tópico tentaremos nos debruçar sobre as filigranas que constituem os diários embates dos quais a gestão na educação infantil deve encampar e que obstaculizam ações urgentes como a formação continuada para as e os profissionais da educação.

### **Quando a “carta náutica pedagógica é rasgada”: os desafios da gestão nas instituições de educação infantil e o papel das universidades neste cenário**

Como aponta Nascimento (2024), é papel de gestoras e coordenadoras, a partir do manejo da legislação, das políticas e diretrizes educacionais, bem como, acrescentamos, das especificidades que abarcam principalmente o desafiador processo pedagógico da educação infantil em construir de modo colaborativo as finalidades educacionais, acompanhando pedagogicamente o corpo docente e contribuindo para o fortalecimento da formação continuada para que a população infantil tenha direito a uma educação de qualidade, priorizando o respeito à criança enquanto pessoa pequena e sendo balizadora dos preceitos apregoados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Conforme apontamos em parágrafos anteriores, a proposta pedagógica de fato coloca as crianças, suas linguagens, brincadeiras e experiências no centro do processo de desenvolvimento integral ainda que com algumas limitações. Portanto, os objetivos políticos e pedagógicos da instituição buscam dialogar com a natureza infantil como forma de contribuir para a organização do meio social a fim de que a criança possa vivenciar atividades criativas e afetivas, sem deixar de reconhecer o protagonismo da família no processo. Consequentemente, a instituição afirma em sua carta de intenção que está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.

Vejamos o que diz este importante documento:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, *assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças* (Brasil, 1998, p. 18; grifo nosso).

Não podemos deixar de destacar que a instituição de educação infantil onde foi realizado o estágio é a única da região metropolitana de Belém que possui o Atendimento Educacional Específico (AEE), um dos motivos que explica a existência de uma extensa lista de espera para a realização das matrículas. No entanto, não identificamos no corpo da redação do PPP qualquer estratégia pedagógica voltada para a otimização e sistematização de ações voltadas para as crianças com deficiência. Isso justifica o fato de nenhuma das professoras de turmas com crianças neurodivergentes nunca terem mencionado ou compartilhado o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Nessa esteira, tanto a gestão quanto a coordenação pedagógica encontram dificuldades em estabelecer uma integração entre a responsável pelo AEE e as demais docentes. A vivência diária nos permitiu aferir as incontáveis vezes em que as crianças com deficiências não visíveis, a exemplo daquelas que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram retiradas dos espaços pedagógicos comuns pela professora da educação especial sem que a educadora responsável pela turma fosse consultada.

O estremecimento das relações interpessoais ultrapassa a esfera profissional e chega até as famílias. Não há um diálogo permanente com os responsáveis da população infantil com deficiência regularmente matriculada na instituição levando ao açoitamento de assédios morais, agressões verbais e na interrupção de um acompanhamento holístico do desenvolvimento das crianças.

A interação destes componentes leva uma combustão extremamente danosa, cuja conta de chegada foi o afastamento de pelo menos duas gestoras respaldado por laudos psiquiátricos. Aplicativos de conversa tiveram que ser encerrados por conta do linchamento virtual sofrido pelo corpo diretivo, sobretudo pelas coordenadoras pedagógicas que são impedidas pelas próprias professoras de acompanharem os planejamentos e as atividades realizadas com cada uma das turmas.

O platô das crises sistêmicas sofridas por este espaço se consolidou no ano de 2025, momento em que um novo grupo político, de tendência reformista e gerencialista, passa a assumir a secretaria de educação, perseguindo gestoras, afastando professoras, privatizando a merenda escolar e, o mais preocupante, retirando dos profissionais da educação a carga horária reservada para o planejamento e para os projetos de formação continuada que contavam com o apoio de pesquisadoras e docentes das universidades públicas.

Diante de tal cenário, consideramos ser primordial que as universidades públicas, especificamente as suas faculdades de educação, estejam no chão da educação básica, de modo a renovar os pactos entre as instituições públicas de ensino superior e os contextos políticos, sociais e culturais amazônicos, sobretudo dos sistemas educacionais, de modo a garantir um processo formativo socialmente referenciado para os seus discentes.

Afinal, se quisermos que a universidade não seja mais refém de um modelo incompleto, onde a excelência é restrita e a precarização ampliada, devemos fortalecer as pontes com a sociedade, processo que se torna viável graças à pesquisa, extensão e ensino, este último que se materializa sobretudo no que se refere à disciplina de estágio supervisionado que já possui em seu DNA o amálgama entre a teoria e a prática, bem como a dialética entre o instituído e o instituinte.

Nas palavras de Pimenta e Lima (2018):

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente. Para isso, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do Currículo, da Didática e da Prática de Ensino (p. 61).

Uma práxis que ao estreitar os laços entre as formações inicial e continuada de profissionais da educação apresenta potencial para que tanto o corpo diretivo e técnico, bem como o corpo docente e a comunidade escolar em geral possam analisar o trabalho pedagógico sob uma moldura teórica-reflexiva.

### **Considerações finais**

As disciplinas de estágio supervisionado têm mostrado cada vez mais a sua importância para o curso de licenciatura em pedagogia. Diante de tal relevância, consideramos que o maior desafio consiste no fortalecimento da integração entre elas e projetos de extensão inclinados para propostas de formação continuada para e com professores da educação básica.

Essa articulação torna-se ainda mais evidente quando nos reconhecemos a importância de não subestimar as pontes entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico – documento responsável por expressar a identidade da instituição educacional e consequentemente a sua autonomia – e a materialização de sua função balizadora no que diz respeito à promoção qualidade da educação infantil e os processos de elaboração, execução e avaliação do planejamento educacional.

Nesse contexto, o estágio supervisionado em educação infantil evidencia que ainda há incontáveis obstáculos no que diz respeito à elaboração autônoma e politizada dos projetos pedagógicos das escolas que constituem a rede municipal de Belém, capital do estado do Pará, e os consequentes planos de aula e planejamentos estratégicos a serem elaborados respectivamente pelos corpos docente e diretivo.

Ao mesmo tempo, constatou-se que o movimento pendular protagonizado pelo espontaneísmo de um lado e uma concepção adultocêntrica de infância do outro ainda predominam

no microcosmo das referidas instituições, indicando que as traduções realizadas a respeito do desenvolvimento infantil estão apartadas de problemáticas contemporâneas e de impasses sociopolíticos, a exemplo das desigualdades econômicas constitutivas dos impactos ambientais que afetam principalmente as classes populares que são alijadas das grandes arenas onde desfilam os principais debates que definem os rumos das políticas educacionais.

Nesse sentido, a disciplina de estágio supervisionado, levada pelo objetivo cardinal de advogar pela perspectiva histórico-crítica de infância em tessitura com as propostas de Anne Pikler, e que portanto considera as crianças, incluindo os bebês, enquanto pessoas pequenas dignas de exercer uma cidadania de primeira classe, oferece ferramentas para que gestores, coordenadores, docentes da educação básica e estudantes de pedagogia passem a compor uma comunidade reflexiva, crucial para o advento de uma educação emancipatória que encampe uma luta a favor do desenvolvimento integral das crianças, bem como da legitimação da dimensão científica presente no cerne do trabalho pedagógico que se materializa nesta importante etapa da educação básica.

## Referências

ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed 12ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARENHART, D.; Guimarães, D.; Santos, N.O. Docência na creche: o cuidado das crianças de 0 a 3 anos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 2018.

ANFOPE, **Boletim ANFOPE**, v. 2, n. 1, nov. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/01/BOLETIM-01-2024-rev.pdf>. Acesso em 12 dez. 2025.

BAPTISTA, M.C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 15-32, 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M.M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. São Paulo, **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, 2013.

FELIPE, E.D.S; CUNHA, E.R.; BRITO, A.R.P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, n. 42, p. 54-62, 1982.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais: Educação Infantil E/E Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MELLO, S.A.; SINGULANI, R.A.D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014.

MORAIS, A.G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, I.S. do. **Gestão da educação a coordenação do trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Contexto, 2024.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2024.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

PIKLER, E. **Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global**. Madrid, Narcea, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez 2021.

SILVA JÚNIOR, C.A. da. Profissão de pedagogo (a) da escola pública. *In*: PIMENTA, S.G.; SEVERO, J.L.R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

TEIXEIRA, S.R. dos S. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 47, 2022.

VIGOTSKI, L.S. **Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

## Abstract

This article emerges from a supervised internship in a childhood education carried out at a municipal school located in the metropolitan region of Belém, in the state of Pará. The methodology adopted to reflect on the experience was collaborative research. The results confirm the importance of this discipline in strengthening bridges between the University and the municipal educational system by embracing in a dialogical and investigative manner the daily sociopolitical challenges faced by the school's management team and governing body, while at the same time providing students on the full degree course with the opportunity to establish an approximation with the theoretical and practical reality of pedagogical identity.

**Keywords:** Supervised internship; Early childhood education; Political pedagogical project; Pedagogical practice.

## Resumen

Este artículo surge de una práctica supervisada en educación infantil realizada en una escuela municipal ubicada en la región metropolitana de Belém, en el estado de Pará. La metodología adoptada para

reflexionar sobre la experiencia fue la investigación colaborativa. Los resultados confirman la importancia de esta disciplina en el fortalecimiento de puentes entre la Universidad y el sistema educativo municipal al abrazar, de manera dialógica e investigativa, los desafíos sociopolíticos cotidianos que enfrenta el equipo directivo y el órgano de gobierno de la escuela, al tiempo que se ofrece a los estudiantes de la carrera completa la oportunidad de establecer una aproximación a la realidad teórica y práctica de la identidad pedagógica.

**Palabras clave:** Pasantía supervisada; Educación infantil; Proyecto político pedagógico; Práctica pedagógica.