

Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal



Organizadoras
Adriana Ferreira Boeira
Itaise Moretti de Lima
Shana Siqueira Bragaglia Machado

 **Pedro & João**
editores


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul

**Compartilhando as vivências dos
estágios do curso de Licenciatura em
Pedagogia e do Curso Normal**



<i>Título</i>	<i>Conselho Editorial do IFRS</i>
<i>Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal</i>	<i>Aline Terra Silveira</i> <i>Núbia Marta Laux</i> <i>Silvia de Castro Bertagnolli</i> <i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i>
<i>Organizadoras</i>	<i>Luciano Manfroi</i>
<i>Adriana Ferreira Boeira</i>	<i>Minéia Frezza</i>
<i>Itaise Moretti de Lima</i>	<i>Maria Cristina Caminha de</i>
<i>Shana Siqueira Bragaglia Machado</i>	<i>Castilhos França</i> <i>Deloize Lorenzet</i> <i>Erik Schuler</i>
<i>1ª edição</i>	<i>Iury de Almeida Accordi</i>
<i>2024</i>	<i>Marcus André Kurtz Almança</i> <i>Juliana Marcia Rogalski</i> <i>Maurício Polidoro</i> <i>Paulo Roberto Janissek</i> <i>Carine Bueira Loureiro</i> <i>Marina Wöhlke Cyrillo</i> <i>Daiane Romanzini</i> <i>Viviane Diehl</i> <i>João Vitor Gobis Verges</i> <i>Marcio Luis Vieira</i> <i>Cintia Mussi Alvim Stocchero</i> <i>Roberta Schmatz</i> <i>Marcelo Vianna</i> <i>Rafael Alfonso Brinkhues</i> <i>Gustavo Simões Teixeira</i> <i>Denise Mallmann Vallerius</i> <i>Edison Silva Lima</i>

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

**Adriana Ferreira Boeira
Itaise Moretti de Lima
Shana Siqueira Bragaglia Machado
(Organizadoras)**

**Compartilhando as vivências dos
estágios do curso de Licenciatura em
Pedagogia e do Curso Normal**


Pedro & João
editores


**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Ferreira Boeira; Itaise Moretti de Lima; Shana Siqueira Bragaglia Machado [Orgs.]

Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal. São Carlos: Pedro & João Editores e Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2024. 374p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5950-208-0 [Impresso – IFRS]

978-65-5950-207-3 [Digital – IFRS]

978-65-265-1391-0 [Impresso – Pedro & João Editores]

978-65-265-1392-7 [Digital – Pedro & João Editores]

DOI: 10.35819/ISBN978-65-5950-207-3 [IFRS]

10.51795/9786526513927 [Pedro & João Editores]

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Licenciatura. 3. Professores de ensino de primeiro grau - Formação. 4. Estágios supervisionados. I. Boeira, Adriana Ferreira, *org.* II. Lima, Itaise Moretti, *org.* III. Machado, Shana Siqueira Bragaglia, *org.*

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Imagem da capa: Freepik

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB 8-8828 e Aline Terra Silveira CRB 10-1933

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

AGRADECIMENTOS

Ao apoio incondicional dos familiares.

Aos acadêmicos e professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria.

Às crianças, professoras e escolas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Vacaria.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

(FREIRE, Paulo. Ensinar exige alegria e esperança - **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DESVENDANDO OS ESTÁGIOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 13

Adriana Ferreira Boeira

Itaise Moretti de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

PARTE I - ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 29

Karoline Nunes de Oliveira

Adriana Ferreira Boeira

OBSERVAR, PLANEJAR E INTERVIR: PERCURSOS DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 53

Brenda Bueno do Canto

Adriana Ferreira Boeira

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERÍODO DE EXPERIÊNCIA 83

Renata Serpa Soares

Shana Siqueira Bragaglia Machado

REVERBERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO 109
SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Volmir Boeira Tessaro
Itaise Moretti de Lima

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA 131
EDUCAÇÃO INFANTIL

Silmara de Andrade Rodrigues
Shana Siqueira Bragaglia Machado

EXPERIÊNCIAS DE/DA ARTE NA 147
EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO
DIFERENTES RISCANTES

Luísa Rech Lisbôa
Itaise Moretti de Lima

PARTE II - ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO 169
SUPERVISIONADO: MOMENTO DE
OBSERVAR E ANALISAR A REALIDADE
ESCOLAR

Luca Luz de Lima
Shana Siqueira Bragaglia Machado

ESTÁGIO DOS ANOS INICIAIS: 193
IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA
TURMA DO 4º ANO

Renata Serpa Soares
Shana Siqueira Bragaglia Machado

ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECENDO A CULTURA AFRO- BRASILEIRA Karoline Nunes de Oliveira Adriana Ferreira Boeira	217
AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA Edilce de Fátima Boeira Camargo Itaise Moretti de Lima	239
CONECTANDO SABERES: UMA PROPOSTA SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E GEOGRÁFICA DO BRASIL Marta Conceição de Sousa Itaise Moretti de Lima	255
AVENTURAS EM VACARIA: CONHECENDO E APRENDENDO SOBRE A MINHA TERRA Volmir Boeira Tessaro Itaise Moretti de Lima	271
PARTE III - ESTÁGIO DO CURSO NORMAL	
CURSO NORMAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO Rafaela da Silva Lemos Adriana Ferreira Boeira	291

CONSTITUIR-SE DOCENTE EM MEIO AOS DESAFIOS: ESTÁGIO DO CURSO NORMAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 Luana da Silva Passarin Adriana Ferreira Boeira	317
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ESTÁGIO FINAL DO CURSO NORMAL Camilla Skorek Dalberto Shana Siqueira Bragaglia Machado	347
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	371

APRESENTAÇÃO: DESVENDANDO OS ESTÁGIOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriana Ferreira Boeira
Itaise Moretti de Lima
Shana Siqueira Bragaglia Machado

Desenhar outros tempos e espaços com as crianças, dia a dia, garantindo oportunidades para experimentações e invenções, só é possível quando os professores são apoiados e acolhidos em suas potências, quando podem partilhar e cultivar sonhos no coletivo, com seus pares.
(Ostetto, 2023, p. 254)

Este livro reúne professoras e estudantes em formação, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, que acreditam e buscam possibilidades de se criar e viver outros tempos e espaços para experimentação e invenções com as crianças, na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Assim, partilha os sonhos cultivados e realizados, sistematizados em capítulos produzidos pelos estudantes das primeiras turmas ingressantes nesta licenciatura, a partir das experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios I (ESO I) e II (ESO II) realizados, nos segundos semestres de 2022 e 2023, com a orientação de professoras pedagogas (IFRS) e a supervisão das professoras titulares das turmas das escolas

de EI e dos Anos Iniciais do EF de Vacaria. Além disso, apresenta experiências vivenciadas nos Estágios do Curso Normal de uma escola pública de Vacaria, realizados pelas estudantes antes de ingressarem no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS. Também, esse Curso Normal faz parte da trajetória de formação das professoras pedagogas do IFRS, *Campus* Vacaria.

A lei de criação do IFRS, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, determina que no mínimo vinte por cento das vagas da instituição sejam para os “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica”. Nesse sentido, o *Campus* Vacaria, desde o primeiro semestre de 2017, oferta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e, a partir do segundo semestre de 2019, oferta o curso de Licenciatura em Pedagogia para estudantes residentes no município de Vacaria e na região. Dessa forma, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem estudantes de quatro turmas, ingressantes em 2021, 2022, 2023 e 2024; em 2020 não ocorreu o processo seletivo em razão da pandemia de COVID-19 e a turma ingressante em 2019 conclui o curso na metade do ano de 2024.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus* Vacaria, noturno, é composto por 3.207 horas, distribuídas em quatro anos ou oito semestres. O ingresso ao curso, visando o preenchimento das 35 vagas anuais, leva em consideração a Política de Ingresso Discente (PID) e as Políticas de Ações Afirmativas do IFRS; é realizado no segundo semestre, por meio da nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), vinte por cento (20%)

das vagas, e do processo de ingresso próprio, oitenta por cento (80%) das vagas. O objetivo geral do curso é:

Formar e habilitar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, em unidades e projetos educacionais escolares e não-escolares, bem como na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (IFRS, 2022, p. 21).

Dessa forma, no núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, há três estágios supervisionados obrigatórios: da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Gestão Educacional, respectivamente realizados no quinto, sétimo e oitavo semestres do curso, totalizando 400 (quatrocentas) horas dedicadas aos estágios supervisionados, Quadro 1.

Quadro 1: Estágios Supervisionados Obrigatórios do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*

Semestre	Estágio	Horas	Objetivo
5º	Educação Infantil	150h	Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situação de cuidado e educação em classes de educação infantil, de zero a três anos e prática docente em classes de Educação Infantil, de 4 a 5 anos, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e

			análise da realidade escolar investigada.
7º	Anos Iniciais Ensino Fundamental - EJA	150h	Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada.
8º	Gestão Educacional	100h	Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática em gestão educacional, com foco na coordenação pedagógica, em ambientes escolares e não escolares, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade investigada.

Fonte: IFRS (2022).

Ao longo de cada ESO, cada estudante conta com uma professora orientadora, uma das três professoras pedagogas efetivas em exercício no IFRS, *Campus Vacaria*, responsável pelo acompanhamento, orientação do planejamento e realização das propostas pedagógicas pelos estudantes. Estes também contam com o professor supervisor, que no ESO I e II é o professor titular da(s) turma(s) na(s) qual(is) o estudante estagiário realiza suas atividades de investigação e prática de ensino, cumprindo

as etapas do ESO. Até o momento, 15 escolas da Educação Básica receberam os estudantes da Licenciatura em Pedagogia para a realização do ESO I e II, sob a supervisão de 26 professoras. Foram 17 estudantes que realizaram o ESO I (9 da turma 2019 e 8 da turma 2021) e 9 estudantes que realizaram o ESO II (turma 2019).

Para contemplar a formação inicial de pedagogos atuantes na EI e nos Anos Iniciais do EF, todos os componentes curriculares que antecedem o ESO I e ESO II são pensados para oferecer aos discentes, suporte teórico e metodológico. Além disso, possibilitam que, a partir de referenciais teóricos, surjam reflexões e análises críticas sobre a realidade educativa. Os conhecimentos postos nas ementas são interligados e buscam romper a dicotomia teoria e prática, por meio do “conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Lima e Pimenta, 2006, p. 7).

A concepção de estágio do curso distancia-se da ideia de “imitação de modelos” e de “instrumentalização técnica” (Lima e Pimenta, 2006). Busca-se uma aproximação entre os saberes/conhecimentos presentes na escola e no curso de Licenciatura em Pedagogia, por isso, os discentes entram em contato com o cotidiano das instituições por meio de observação participante, tendo como compromisso compreender a organização curricular em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), mas sobretudo a partir das vozes que falam/calam/emergem nas e das situações do cotidiano escolar, de modo a considerar que

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Lima e Pimenta, 2006, p. 16).

Essa postura de quem pesquisa espaços e tempos escolares e, ao mesmo tempo, a própria constituição enquanto docente em formação inicial, distancia estagiários do fazer meramente técnico, ou seja, da mera aplicação de propostas pedagógicas. Cria condições para a experiência, no sentido apresentado por Bondía (2002, p. 24-25) quando explicita que ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para tanto, entende-se que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-pos-to’” (2002, p. 25) e, “por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (Bondía, 2002, p. 25).

Nesse sentido, as ações pedagógicas de estagiárias e estagiários tiveram como ponto de partida a análise da realidade em que as escolas estão inseridas, considerando, conforme aponta Vasconcellos (2002), a relação existente entre educação escolar e o sistema sócio-político-econômico-cultural. Além disso, consideraram as especificidades de cada etapa da educação básica, sem perder a relação existente entre elas, afinal, a Pedagogia “é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade [...]” (Libâneo, 2010, p. 29).

A organização do planejamento para a EI teve como referência os estudos de Fochi (2020) que prevê análise de contexto, tendo em vista que “planejar o contexto é desnaturalizar o óbvio, o ‘sempre foi assim’, para

desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos ou autogerenciada pela ‘entidade rotina’” (Fochi, 2020, p. 109). Compreendendo que as crianças estão aprendendo durante todo o tempo de permanência no espaço escolar, um dos desafios foi identificar a intencionalidade pedagógica em todos os momentos, sobretudo reconhecendo que cuidar e educar são indissociáveis na EI. Tal postura, parte do conceito de planejamento de contexto como

uma visão ampliada do adulto para criar uma certa atmosfera de bem estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição (Fochi, 2020, p. 109).

Após essa investigação, chega o momento de elencar estratégias pedagógicas adequadas que levem em consideração as especificidades dos grupos de crianças/turmas, ou seja, planejar com a intenção de na EI “propor a pequenos ou grandes grupos situações significativas de aprendizagem que articulem os seus saberes com aqueles já sistematizados pela humanidade” (Fochi, 2020, p. 115).

No que se refere ao planejamento para os anos iniciais do EF, privilegiou-se Vasconcellos (1992, 2002) com a *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento*, a qual busca romper com modelos tradicionais e espontaneístas por entender que “o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (1992, n.p.). Para isso, foram contempladas as três dimensões do trabalho pedagógico: *Mobilização para o Conhecimento*, a *Construção do Conhecimento* e a *Elaboração da Síntese do*

Conhecimento. Portanto, durante o estágio, há uma imersão na realidade escolar tendo como foco a reflexão constante sobre a práxis.

Ainda, de acordo com o Regulamento dos Estágios Supervisionados previstos na matriz curricular do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Vacaria*, ao final de cada estágio, o estudante deve entregar um artigo, apresentando os seguintes elementos em que registra: as considerações iniciais com objetivos, problema, justificativa, relevância e metodologia; a análise de contexto e as situações cotidianas da escola; o planejamento e as atividades de docência, as considerações finais com avaliação do estagiário do seu período de ESO. Os estudantes do curso que ainda não realizaram o ESO na licenciatura, mas tem o Curso Normal também foram convidados pelas professoras pedagogas a escrever um artigo sobre a experiência vivenciada no estágio do Curso Normal.

Dessa forma, a partir da escrita dos artigos, os estudantes e as professoras orientadoras produziram os capítulos deste livro. Os capítulos sobre o ESO I foram produzidos por estudantes das turmas ingressantes em 2019 e 2021, que realizaram o estágio, respectivamente no segundo semestre de 2022 e 2023; os capítulos sobre o ESO II, também são de autoria dos estudantes da turma ingressante em 2019, que realizou este estágio no segundo semestre de 2023. Os capítulos acerca do Estágio do Curso Normal são de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2022, escritos quando cursaram o terceiro semestre da Licenciatura em Pedagogia; elas realizarão o primeiro ESO do curso superior quando estiverem cursando o quinto semestre, em 2024.

Assim, esse livro reúne textos inéditos de coautoria dos estudantes e professoras pedagogas do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, com o objetivo de divulgar os resultados e reflexões a partir da experiência vivenciada nos estágios, realizados em escolas da Educação Básica do município de Vacaria. Dessa maneira, busca-se ressaltar a importância, os desafios e as contribuições dos estágios na formação de professores, por meio da escrita que articula a voz dos estagiários e dos professores orientadores aos enunciados de referenciais teóricos estudados no curso. Para isso, a publicação foi composta por quinze capítulos, ordenados em três partes: Parte I - Estágio da Licenciatura em Pedagogia da Educação Infantil, Parte II - Estágio da Licenciatura em Pedagogia no Ensino Fundamental e Parte III - Estágio do Curso Normal.

A primeira parte, Estágio da Licenciatura em Pedagogia na Educação Infantil, há seis capítulos: Estágio na Educação Infantil: considerações sobre a experiência da Licenciatura em Pedagogia; Observar, Planejar e Intervir: percursos de uma estudante de Pedagogia no cotidiano da Educação Infantil; Estágio Supervisionado na Educação Infantil: período de experiência; Reverberações acerca ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Estágio Supervisionado na Educação Infantil; e Experiências de/da Arte na Educação Infantil: explorando diferentes riscantes. Os capítulos destacam a importância da primeira etapa da Educação Básica, registrando desde a escolha da instituição pelos estagiários até a regência em sala de aula; os autores exploram os desafios e as conquistas da docência com as crianças em seus primeiros anos escolares. Ainda,

apresentam reflexões sobre práticas pedagógicas, propostas artísticas e a relevância da EI como espaço de vivências cotidianas para as crianças.

Estágio da Licenciatura em Pedagogia no Ensino Fundamental, segunda parte, também é composto de seis capítulos, com o registro de experiências com as crianças de turmas do 1º ao 4º ano do EF: Vivências do Estágio Supervisionado: momento de observar e analisar a realidade escolar; Estágio dos Anos Iniciais: implementação pedagógica em uma turma do 4º ano; Estágio no Ensino Fundamental: conhecendo a cultura Afro-Brasileira; Ampliando os conhecimentos sobre cultura Afro-Brasileira; Conectando Saberes: uma proposta sobre a diversidade cultural e geográfica do Brasil; Aventuras em Vacaria: conhecendo e aprendendo sobre a minha terra. Nestes capítulos, os autores revelam a realidade das salas de aula, destacando os desafios enfrentados e a busca por aprimorar suas práticas pedagógicas. Esclarecem aspectos do planejamento e da implementação de propostas pedagógicas, valorizando as atividades interdisciplinares e abordagem de temas relevantes, entre outros, a cultura Afro-Brasileira. Por fim, cada capítulo apresenta reflexões sobre a importância do estágio na formação do pedagogo e na compreensão da dinâmica escolar nos anos iniciais do EF.

Na terceira parte, Estágio do Curso Normal, há três capítulos: Curso Normal: experiências vivenciadas no estágio; Constituir-se docente em meio aos desafios: estágio do Curso Normal durante a pandemia de COVID-19; e A construção da identidade docente: estágio final do Curso Normal. Nos capítulos, os autores discutem a formação docente em meio a desafios específicos, como o

retorno das aulas presenciais das crianças do 3º ano do EF após o afastamento compulsório em razão da pandemia de COVID-19. Com um olhar reflexivo sobre a construção da identidade docente, esses capítulos apresentam as contribuições dos estagiários ao implementar propostas pedagógicas em tempos de mudança e adversidade.

Enfim, o livro “Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal” é o resultado de uma jornada formativa para a construção da identidade docente em diferentes níveis de ensino, com a imersão na realidade escolar oportunizados pelos estágios. Ao compartilhar essas vivências, o livro não apenas documenta o percurso formativo dos futuros professores, mas também oferece valiosas contribuições para todos aqueles que se dedicam à missão de ensinar. Portanto, a obra é o testemunho do comprometimento e da dedicação de estudantes e professores orientadores do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, conceito 5 na avaliação INEP/MEC, que são instigados a refletir criticamente sobre seu papel na transformação da realidade educacional, assumindo o compromisso de se aproximar cada vez mais das escolas e dos sujeitos que fazem a Educação Básica.

Referências:

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei

no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <https://acesse.one/lBKDd>. Acesso em: 04 set. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil** [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. Disponível em: <https://encr.pw/38WJ7>. Acesso em: 17 set. 2023.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**. Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://encr.pw/nHeY1>. Acesso em: 17 set. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

OSTETTO, Luciana. Habitar o museu, redescobrir a natureza, fazer à mão: formação docente além dos espaços escolares universitários. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta; CALLAI, Cristiana (org.). **Formação, educação e arte**: Tessituras em pesquisa e prática docente. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2023.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In*: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

PARTE I

ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Karoline Nunes de Oliveira
Adriana Ferreira Boeira

1. Considerações iniciais

A primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, ingressou na instituição no segundo semestre do ano de 2019. O curso prevê como tempo de integralização quatro anos, ou seja, oito semestres, sendo que no 5º semestre ocorre o primeiro Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO I), realizado na Educação Infantil. Assim, no segundo semestre de 2022, a primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, realizou o ESO I, que conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tem como objetivo geral:

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situação de cuidado e educação em classes de educação infantil, de zero a três anos e prática docente em classes de Educação Infantil, de 4 a 5 anos, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 89).

Para isso, o ESO I tem carga horária total de 150 horas, distribuídas para a realização das observações

participantes, do planejamento, da preparação e do desenvolvimento de propostas pedagógicas em turmas da creche (do berçário ou maternal, de zero a três anos), e de docência em pré-escola (quatro a cinco anos), com a orientação, acompanhamento e avaliação da estagiária no trabalho docente pela professora orientadora (do IFRS) e pelas professoras supervisoras (titulares das turmas na Educação Infantil).

Como preparação para o ESO I foram realizados diversos estudos acerca da Educação Infantil, uma importante etapa da Educação Básica, sobretudo nos componentes curriculares que antecederam ao ESO I e são pré-requisitos para a sua realização: Prática Docente na Educação Infantil; Abordagens Teórico-Metodológicas do Corpo, Movimento e Ludicidade; Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem I; Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas I; Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática I e Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-educação I. Portanto, nesses componentes curriculares foram estudados os referenciais teóricos sobre a infância e os documentos norteadores, tais como, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996). Nesse sentido, conforme definição da DCNEI (2010), considera-se a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Além disso, valoriza-se a importância da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, que por meio das interações e brincadeiras, seus eixos estruturantes, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Dessa forma, todas as ações pedagógicas do ESO I, desde as observações até o planejamento, preparação e desenvolvimento de propostas pedagógicas e da regência de turma, foram pensadas pela estagiária diretamente para a criança, sempre a valorizando como um sujeito histórico e de direitos, considerando que seu desenvolvimento acontece por meio das interações e brincadeiras.

Inicialmente, após providenciar toda a documentação para realizar o ESO I: ficha cadastral da estudante estagiária, ficha cadastral da escola concedente do estágio, carta de aprovação da estagiária e plano de atividades da estagiária, a estudante pode conhecer os espaços físicos da escola por meio da observação participante. Neste momento, a estagiária acessou e conheceu o Regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição; ainda, as turmas de creche e pré-escola para a realização do estágio foram definidas pela equipe gestora da escola de Educação Infantil.

Realizou-se, também, pela estagiária, entrevistas com a equipe diretiva e professoras regentes das turmas, a fim de investigar e conhecer o contexto da escola de Educação Infantil. Em seguida, iniciou-se o processo de observação participante e investigação acerca da turma de creche, Berçário 2, com a faixa etária de dois anos completos. Depois, aconteceu a prática de uma proposta

pedagógica para essa turma. A turma de pré-escola definida para a realização do estágio foi o Pré 1, com crianças na faixa etária de quatro anos de idade. Assim, foi realizada a observação participante, além do planejamento da proposta pedagógica e regência da turma por dez dias. As propostas pedagógicas elaboradas pela estagiária, tanto da creche quanto a da pré-escola, foram apresentadas às professoras supervisoras, titulares das turmas, e também à professora orientadora do IFRS, para a realização dos ajustes necessários e aprovação de ambas para depois serem implementadas.

Ao fim da realização do ESO I realizou-se a “Mostra de Estágio I” para a exposição das produções das crianças e apresentações das ações realizadas durante o estágio, com fotos e relatos dos estagiários. O evento, realizado no auditório do *Campus*, foi aberto para o público e participaram os professores, servidores e estudantes das demais turmas de licenciatura em Pedagogia. Foram convidadas as equipes diretivas e professores das escolas nas quais os estágios aconteceram e também os familiares dos estagiários.

Conjuntamente com a realização do ESO I aconteceu a escrita de um artigo. Assim, tanto os planejamentos das propostas pedagógicas quanto as preparações e socializações do artigo foram realizadas durante as aulas do componente curricular Seminário Integrador V. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as vivências e experiências de uma estagiária no ESO I, realizado na Educação Infantil, destacando as propostas realizadas e as dificuldades encontradas e como foram superadas. Inicialmente, a partir do Regimento Escolar, PPP da instituição, questionários com a equipe

gestora e professoras supervisoras, titulares das turmas, da observação participante e registros em Diário de Campo, é apresentada a análise de contexto e as situações cotidianas da escola. Em seguida, são apresentados os planejamentos, as propostas pedagógicas de docência compartilhada com a professora supervisora em turma de berçário e de docência em turma da pré-escola.

2. A análise de contexto e as situações cotidianas da escola

A escola de Educação Infantil, localizada no município de Vacaria, atende crianças de aproximadamente seis bairros dos seus arredores. Os pais ou responsáveis pelas crianças que frequentam a escola tem como principais profissões, entre outras: pedreiros, serviços gerais (pomares), auxiliares domésticas, motoristas de caminhão e comerciantes. A instituição conta com 12 turmas, do Berçário I ao Pré II B, nos turnos manhã, tarde e integral. Possui um espaço físico amplo; no saguão está localizada a cama elástica, espaço que é utilizado pelas crianças com cronograma de horários, e também é realizado o recreio das turmas de pré 1 e pré 2, nos dias chuvosos. Na parte externa da escola estão localizados os parques, com brinquedos variados, igualmente utilizados com cronograma de horários.

Ressalta-se que um aspecto importante na realização do estágio é o conhecimento do Regimento Escolar, “documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização formal da escola” (Resende, 1995, p. 78), explicitando “os direitos e deveres dos alunos, bem como dos profissionais da escola” (Toledo,

2016, p. 61), e do PPP, “documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas” (Veiga, 2013, p. 163). Assim, a escola disponibilizou os documentos para que a estagiária pudesse conhecer sua estrutura, normas, a proposta educacional, o papel e responsabilidades de cada membro da comunidade escolar e como ocorre o funcionamento da escola de Educação Infantil. Além disso, por meio desses documentos, sobretudo o PPP, é possível conhecer as concepções da escola, sua filosofia, seus objetivos, seus planos de ações e seus projetos; ainda, destaca-se que: “Acompanhar as atividades pedagógicas e avaliá-las conduz à reflexão, com base em dados e informações concretas sobre como a escola organiza-se para colocar em ação o seu projeto político-pedagógico” (Veiga, 2013, p. 164).

A construção do PPP deve acontecer de forma coletiva e, posteriormente, o documento deve ser enviado para a Secretaria Municipal de Educação para ser aprovado. Assim que aprovado, o documento deve ser disponibilizado para acesso de todos. Ainda, Veiga (2011) enfatiza que quanto a concepção e execução, o PPP de qualidade deve ter as características apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Características do PPP quanto a concepção e execução

Concepção	Execução
ser um processo participativo de decisões;	nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;

preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições;	é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;	implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;	é construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.
explicitar o compromisso com o cidadão.	

Fonte: Veiga (2011, p. 11).

O PPP foi construído pela escola considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), explicitando a sua filosofia:

[...] contribuir para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando uma formação saudável, onde o brincar faz parte da construção diária da sua aprendizagem, possibilitando a valorização da criança enquanto indivíduo questionador e colaborador da sociedade onde vive. A escola propõe, assim, uma educação que parte da realidade do aluno, visando dignidade, idealização pessoal e uma consciência crítica e transformadora (PPP, 2020, p. 8).

Ressalta-se que a filosofia e demais elementos apresentados no PPP devem se concretizar diariamente por meio da intencionalidade das propostas pedagógicas e de gestão. Nesse sentido, além do conhecimento do documento, outro aspecto relevante do estágio é a observação participante dos espaços escolares e das turmas, que permite, assim como os questionários preenchidos pela equipe gestora e pelas professoras supervisoras, uma aproximação e análise da realidade, registrada em Diário de Campo pelos estagiários.

A rotina das turmas da creche e da pré-escola são importantes para a etapa da Educação Infantil, pois auxilia na organização, além de evitar correrias e estresse às crianças. Assim, considerando que na creche o tempo de permanência diária das crianças na escola é cerca de 10 horas e da pré-escola é de 4 horas, a rotina é fundamental no dia a dia das crianças, auxiliando-as a entender o tempo e a sua passagem; também proporciona o sentimento de segurança, pois a criança sabe que no final do dia, após a conclusão da rotina diária, os pais ou responsáveis a buscam na escola.

Destaca-se que as crianças precisam de tempo para tudo, inclusive para momentos de lazer e descanso. Segundo Fochi (2015, p. 10), o professor da Educação Infantil precisa “considerar a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados”, pois esses itens são aliados ao tipo de intervenção do adulto, por isso vale planejá-los bem. Para o autor, “Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e a organização dos grupos. É criar situações de aprendizagem significativas que

ajudem as crianças a dar sentido às suas experiências no mundo” (Fochi, 2021, p. 147).

Portanto, devemos “planejar o contexto para que as crianças possam aprender” (Fochi, 2015, p. 7), pensando em cada momento da rotina como um momento pedagógico e que aquela ação seja feita com uma intenção. Dessa forma, é necessário desnaturalizar esses momentos que acontecem diariamente, desde os momentos de higiene, tratando-os como momentos pedagógicos onde as crianças também aprendem.

Considerando a importância da rotina na Educação Infantil, como “atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias” (Barbosa, 2011, p. 197), o ESO I foi realizado nas turmas de Berçário e Pré. A turma do Berçário tinha 12 crianças, 7 meninas e 5 meninos, todas com 2 anos completos. Apenas uma estava desfraldada e não havia nenhuma criança com deficiência com laudo, mas com algumas suspeitas que estavam sendo observadas e investigadas. Além disso, durante as observações participantes, constatou-se que a turma era um pouco agitada, demandando maior atenção no cuidado das relações entre as crianças, sobretudo, quando aconteciam conflitos. Ainda, dificilmente todas as crianças estavam presentes na aula. Na turma, a professora contava com duas atendentes que a auxiliavam, realizando as trocas de fralda e, quando necessário, nas realizações das propostas pedagógicas.

A turma do Pré era composta por 14 meninas e 9 meninos, com idade entre 4 e 5 anos. Uma dessas crianças era deficiente auditivo, com implante coclear. Além disso,

se caracteriza por ser uma turma grande e heterogênea. A turma se mostrou bem participativa, demonstrando interesse nas propostas pedagógicas dirigidas e envolventes que mais lhe chamavam a atenção. Na turma havia a professora e também uma monitora, que auxiliava a criança com deficiência auditiva.

O tema abordado durante o ESO I na turma do Berçário, “Coordenação Motora”, foi indicado pela professora supervisora, que relatou que desenvolvia atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina das crianças, sugerindo a continuidade a proposta; o tema para a turma do Pré, “Natureza”, com a concordância da professora supervisora, foi escolhido pela estagiária por meio de pesquisas ao PPP, a análise da realidade e a partir das leituras realizadas durante o semestre e no semestre anterior do curso de licenciatura. Os temas, explorando as interações e brincadeiras, buscavam evidenciar que:

A criança tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos para entrar no processo de aprendizagem e desenvolvimento que são determinados pelas experiências que elas vão adquirindo através das interações que se estabelecem com a cultura e com o meio físico que está inserida (PPP, 2020, p.15).

Assim, as próximas seções apresentam os planejamentos e a implementação das propostas pedagógicas de docência compartilhada com a professora supervisora em turma de berçário e de docência em turma da pré-escola.

3. O Planejamento e a proposta pedagógica de docência compartilhada com a professora supervisora em turma do Berçário

A primeira ação da estagiária, antes de realizar o planejamento e as propostas pedagógicas de docência compartilhada com a professora supervisora na turma do Berçário, foi investigar e se aproximar da realidade da turma. Para isso, além da professora titular da turma, a partir de solicitação da estagiária, preencher questionário com informações relevantes, as observações participantes e os registros no Diário de Campo serviram como base de orientação e conhecimento do espaço e da rotina para a realização da sessão. Estas são, conforme enfatiza Fochi (2021, p. 149, 150):

situações significativas de aprendizagem para pequenos ou grandes grupos de tal modo que articulem seus conhecimentos com aqueles já sistematizados pela humanidade. Sessão não é sinônimo de atividade. O planejamento da sessão corresponde ao desenho de um percurso praticável a partir de algumas premissas epistemológicas [...] o foco na investigação, a visão de uma criança competente e a dimensão do currículo como um mundo de significados, a aprendizagem negociada, a crença em pedagogias participativas e as abordagens pedagógicas relacionais. A sessão ou conjunto de sessões tornam-se situações de aprendizagem que podem se tornar momentos importantes para as crianças darem sentido ao conhecimento gerado.

Dessa forma, por meio de sessão realizada com a turma toda, mas em pequenos grupos e em momentos diferentes foi promovida situação de aprendizagem intitulada “Pescaria” em uma sala diferente da sala da turma. Montou-se um espaço lúdico representando um

rio com tecido azul; sobre o tecido foram espalhadas diversas imagens de peixes e ao centro foi colocada uma bacia com água e peixes confeccionados com tampas de garrafas pet; ficaram disponíveis pegadores de massa, utilizados para a realização da pescaria.

A sessão teve como objetivo geral, abordando os conceitos de dentro e de fora, desenvolver a coordenação motora por meio da utilização de movimentos finos de pinça. A proposta buscava estimular o movimento de pinça (coordenação motora fina), movimento este que é o precursor para que aconteça o desenvolvimento de movimentos semelhantes, mas mais complexos, como recortar e desenhar ou escrever. Sendo assim, na sessão, as crianças pescavam os peixes de dentro da bacia utilizando o pegador de massa e depois os colocavam para fora da bacia. Para isso, inicialmente, foi realizada uma roda de conversa em sala com todas as crianças sobre peixes e pescarias, e também foi cantado e dançado a música “se eu fosse um peixinho” a fim de contextualizar e situar as crianças sobre a sessão realizada naquele dia. Após o término da primeira etapa da sessão, as crianças demonstraram entusiasmo e curiosidade para a realização da segunda parte da sessão.

A segunda parte da sessão foi realizada em duplas, sempre sob observação e acompanhamento da professora supervisora. Esta solicitou que fosse assim realizada, pois a turma era agitada e, ao estarem em contato com a água, as crianças poderiam manifestar euforia. Ao se depararem com o cenário montado, demonstraram interesse e logo solicitaram a continuidade da sessão. A maioria das crianças conseguiu realizar o movimento de pinça com o uso do pegador de massa. Alguns não conseguiram pescar com o

pegador de massa, pois os “peixes” se moviam na água. Assim, para superar a dificuldade da proposta, usaram outra estratégia para pescar, utilizando as mãos. Portanto, todas as crianças alcançaram o objetivo da sessão, mesmo que alguns precisaram de um pouco de auxílio dos adultos, demonstraram empolgação desde o início da primeira etapa da sessão. A Figura 1 mostra duas crianças, um menino e uma menina, realizando a proposta de “pescaria” com o pegador de massa, com a mediação da estagiária.

Figura 1: Pescaria



Fonte: Autoras (2022).

Uma das dificuldades encontradas foi quando as crianças precisavam voltar para a sala da turma, para que pudessem vir outros colegas para também realizar a sessão. Elas demonstraram frustração, choraram e não queriam abandonar a sessão. Nesse momento, a professora supervisora auxiliava para que fosse possível

realizar a volta para a sala de uma forma mais tranquila. A sessão foi analisada e aprovada pela professora orientadora do IFRS e também pela professora titular da turma, supervisora, responsável por acompanhar e avaliar a sessão proposta pela estagiária na escola e sua desenvoltura durante as interações com as crianças, por meio de uma ficha avaliativa, posteriormente encaminhada à professora orientadora do ESO I.

4. O Planejamento e as propostas pedagógicas de regência com crianças da pré-escola

Para o planejamento e implementação das propostas pedagógicas de regência com crianças da pré-escola o tema escolhido foi “natureza”. Este foi planejado e implementado de maneiras diversas relacionando-o com outros temas. O contato da criança com a natureza de maneira lúdica, explorando os recursos naturais e as demais ramificações em que o tema sugere, possibilita estabelecer a interação com o meio e com seus semelhantes. Além disso, é relevante que as instituições possibilitem às crianças “o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra” (Tiriba, 2010, p. 5).

O tempo de observação participante com a turma de Pré foi de dois dias; após, houve um tempo para a elaboração e aprovação do planejamento, seguindo de dez dias de regência, sob a supervisão da professora titular da turma. A partir do tema central “natureza”, criou-se uma constelação de possibilidades com

ramificações relacionadas a temática: frutas, animais, recursos naturais e cores, abordando diferentes gêneros textuais e o artista italiano Giuseppe Arcimboldo, que criava suas obras explorando a natureza, especialmente rostos com recursos naturais, como folhas, flores e frutos, conforme estudado em semestre anterior ao ESO no componente de Abordagens Teórico Metodológicas de Arte-Educação I. Nesse sentido,

é fundamental oferecer aos professores em formação oportunidades e condições para o reencontro com as dimensões expressivas que foram sendo reprimidas e emudecidas ao longo dos anos, o que pode ser garantido por propostas que disponibilizem espaço-tempo para movimentos de corpo inteiro, atravessados pelo artesanal, pela experimentação de diferentes materialidades, pelo “feito à mão”, pelo contato com a arte, com as manifestações e os espaços culturais (Ostetto, 2023, p. 239).

Com a ampliação do repertório estético-cultural durante a formação no curso de licenciatura em Pedagogia, o objetivo geral do planejamento da estagiária foi “explorar a natureza e os elementos que a compõem por meio das interações e brincadeiras”; e para que este objetivo fosse alcançado com propostas atraentes às crianças, a fim de que construíssem conhecimentos significativos, entre outros, estavam presentes os seguintes objetivos específicos: produzir tinta com recursos naturais; explorar a natureza e os recursos naturais que a compõem; fazer espetinho de frutas; criar pincel com recursos naturais.

Assim, o planejamento das propostas pedagógicas foi elaborado a partir da premissa de que as crianças são agentes da sua aprendizagem, buscando possibilitar,

durante a realização, o desenvolvimento de sua autonomia. Ainda, as propostas pedagógicas consideraram todas as crianças, sobretudo a criança deficiente auditiva, que por não escutar, não se prendia às propostas tradicionais, nas quais precisava ficar sentada, apenas esperando e sem entender bem o que realmente estava acontecendo. Destaca-se que a criança deficiente auditiva não sabia comunicar-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), então, a comunicação com ela ocorria por meio de elementos visuais e gestos. Também, ressalta-se que antes da implementação, o planejamento foi apresentado para as professoras orientadora e supervisora para a realização dos ajustes necessários pela estagiária.

Inicialmente, por meio de vídeo, recurso visual importante para despertar o interesse e possibilitar melhor entendimento, as crianças conheceram as ações do explorador. Em seguida, as crianças confeccionaram uma lupa. Com a lupa, e pinça (confeccionada com palitos de picolé e cola quente) e o copo para guardar os recursos encontrados, se iniciou a exploração pela escola, Figura 2. Essa foi uma proposta na qual as crianças realmente sentiram-se exploradoras, coletando flores, folhas e gravetos; os animais que encontraram durante a exploração foram apenas observados. Essa proposta possibilitou a classificação por semelhanças dos recursos naturais recolhidos, explorando o campo de experiência “Espaços, tempos, relações e transformações”, desenvolvendo a habilidade de classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças (EI03ET05), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as crianças conheceram a vida e as obras do artista Arcimboldo e inspirados nas suas obras

puderam se expressar, criando um rosto, utilizando os recursos recolhidos durante a sua exploração na escola, desenvolvendo a habilidade de se expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (EI03TS02), prevista no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” (BNCC).

Figura 2: Exploração pela escola e criação de rosto com os elementos recolhidos



Fonte: Autoras (2022).

A partir dos insetos observados no pátio da escola e a história “Insetolândia: uma viagem ao redor do quintal” (Kirst, 2015), as crianças conheceram o poema “Borboletas”, de Vinicius de Moraes, relatando ser o primeiro contato deles com este gênero textual. O poema foi apresentado de uma forma lúdica com recursos visuais, com o auxílio de folhas coloridas que trocavam a cor das borboletas de acordo com o poema, despertando a atenção de todas as crianças. Ainda, explorando essa

habilidade as crianças pegaram terra no pátio da escola, e interpretando uma receita, criaram tinta natural com essa matéria-prima. Dessa forma, em pequenos grupos, expressaram-se livremente, criando as suas borboletas, utilizando materiais diversos: cartolinas, pincéis, a tinta criada, cola glitter, lápis de cor, entre outros. Também, criaram uma rima, semelhante ao poema e esculturas de insetos com massa de modelar. Assim, criou-se o livro de poesia de autoria da turma de pré, reunindo os desenhos, juntamente com as frases criadas pelas crianças.

Além disso, as crianças ouviram e cantaram a música “Pomar- Palavra Cantada” (Tatit e Derdyk, 2004), que cita nomes de frutas e das suas árvores; cortaram diversas frutas em pedaços com uma faca de plástico e confeccionaram espetinho com as frutas de sua preferência; ouviram a história “Natureza Maluca” (Bittencourt, 1995) e criaram mímicas de animais para os colegas adivinharem.

Outras propostas pedagógicas foram realizadas com a turma, envolvendo o tema “natureza” e os diferentes campos de experiência, por meio da contação de história “João e o Pé de Feijão” (Torres, Grimm e Grimm, 2010); de comparações de objetos de diferentes tamanhos (maior, menor); da plantação de feijões em copos para que pudessem acompanhar o crescimento deles e verificassem a importância dos cuidados com as plantas, como a rega e a luminosidade; dos cuidados com água parada para não proliferar o mosquito da dengue com jogo do boliche. Também, conheceram as obras do artista Hélio Oiticica, especialmente os Parangolés, com a criação deles em TNT branco e pintura com giz de cera, depois vestindo-os e dançando ao som de uma música no pátio

da escola. Destaca-se que as produções das crianças foram expostas em área comum da escola para valorizar e compartilhar suas produções. Da mesma forma, alguns exemplares foram expostos ao público durante a “Mostra de Estágio I”.

5. Considerações finais

A imersão na rotina escolar proporcionou à estagiária uma compreensão mais ampla das particularidades e desafios presentes na Educação Infantil. Após a conclusão do estágio, é possível afirmar que os objetivos foram alcançados. As propostas pedagógicas foram abordadas de maneira lúdica e significativa, sem a necessidade de reformulação. Os temas propostos foram envolventes e bem recebido pelas crianças e professores, mas poderiam ser mais explorados aumentando os dias de regência. Inclusive, os demais professores da escola relataram que ao observar as propostas pedagógicas e o grande envolvimento das crianças durante as aulas, também abordariam os temas com suas turmas.

As experiências vivenciadas durante o estágio colaboraram com o processo formativo da estudante de licenciatura, pois foi possível conhecer a realidade da Educação Infantil e por meio da regência ela pode confirmar sua escolha pela Pedagogia. Além disso, essa experiência possibilitou articular vários estudos teóricos abordados no curso, desconstruindo a ideia de que na Educação Infantil deve-se trabalhar apenas com folhas impressas, repetição e memorização.

Ainda, o estágio proporcionou a confirmação da compreensão de que a teoria e a prática são indissociáveis. Toda a prática traz consigo a teoria na qual está embasada e, durante o desenvolvimento da sessão e o tempo de regência, foram essenciais para promover situações de aprendizagem significativas às crianças, percebendo que o estágio não é somente prática. Assim, o curso de licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, contribui para a construção da identidade docente de seus discentes, por meio dos estudos teóricos realizados nas aulas, práticas docentes propostas em alguns componentes curriculares e também por meio do estágio, uma das ações com mais horas exigidas.

Portanto, o estágio contribuiu de diversas formas para a formação do estagiário, por meio da aproximação da realidade escolar da Educação Infantil, as observações participantes, da proposta de sessão e regência de turma. Os estagiários puderam se conhecer como docentes, construindo e firmando ainda mais sua identidade, conhecendo a turma, sabendo se tal proposta seria viável ou não, avaliando seu trabalho diariamente e buscando sempre melhorar, a partir do resgate dos estudos teóricos e práticos realizados durante todo o curso. Além disso, o estágio foi o maior tempo de contato dos estudantes da Licenciatura em Pedagogia com a docente da sala de aula, permitindo o compartilhamento de experiências entre professores em formação e professores em serviço, importantes para a constituição da identidade profissional e para o exercício da docência, reforçando a parceria e o diálogo na construção de práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- BITTENCOURT, Edgard. **Natureza Maluca.** São Paulo: M. Fontes, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Pátio Educação Infantil**, n. 45, p. 1-4, out. 2015.
- FOCHI, Paulo. Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *In:* SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de [Orgs.]. **Infâncias e docências:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- KIRST, Marcos Fernando. **Insetolândia:** uma viagem ao redor do quintal. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, c2015.
- IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia.** IFRS: Vacaria, 2022.
- OSTETTO, Luciana. Habitar o museu, redescobrir a natureza, fazer à mão: formação docente além dos

espaços escolares universitários. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta; CALLAI, Cristiana (org.). **Formação, educação e arte**: Tessituras em pesquisa e prática docente. 1ed. Campinas: Papyrus, 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta; CALLAI, Cristiana (org.). **Formação, educação e arte**: Tessituras em pesquisa e prática docente. 1ed. Campinas: Papyrus, 2023.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico**: Uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995. cap. 3, p. 53-94.

SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de [Orgs.]. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. **Pomar - Palavra Cantada**. CEU Jambiero, SP: 2004. Disponível em: <https://encr.pw/uzZnm>. Acesso em: 08 set. 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

TOLEDO, Margot de. **Gestão da educação**: pública e privada. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

TORRES, Rodrigo Pontes; GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **João e o pé de feijão**. São Paulo: Paulus, 2010.

VACARIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil**. Vacaria, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 17 ed. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. cap. 3, p. 53-94.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 17ed. Campinas: Papirus, 2011.

OBSERVAR, PLANEJAR E INTERVIR: PERCURSOS DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brenda Bueno do Canto
Adriana Ferreira Boeira

1. Considerações iniciais

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, oferece em sua matriz curricular 4 (quatro) anos de formação, totalizando 8 (oito) semestres para finalização do curso e obtenção do título de licenciado em Pedagogia. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) prevê, dentro do núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular, 3 (três) estágios supervisionados obrigatórios: Estágio Supervisionado I (ESO I), realizado nas escolas de Educação Infantil; Estágio Curricular Supervisionado II, cumprido em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em escolas com ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Estágio Curricular Supervisionado III - Gestão Educacional, exercido em espaços escolares ou não escolares. Os dois primeiros estágios exigem uma carga horária de 150 (cento e cinquenta) horas e o terceiro determina 100 (cem) horas. Assim, o presente capítulo apresenta e discute as experiências docentes de uma estudante na etapa da

Educação Infantil durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado I.

O estágio Supervisionado I tem como um dos seus objetivos levar os discentes do 5º semestre a refletir sobre as práticas teórico-metodológicas da profissão docente no âmbito da Educação Infantil. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio é importante para compreender a realidade escolar, pois, nesta experiência passa a ter consciência do sentido da profissão, bem como a força e o peso que carrega o trabalho docente. Dessa forma, o Estágio I possibilita ao professor em plena formação inicial, vivenciar o cotidiano de quem trabalha com a primeira etapa da Educação Básica, em turma de berçário e turma do pré estabelecendo assim, uma reflexão crítica sobre a realidade que está observando e que depois intervirá. Neste exercício, o estagiário é capaz de construir articulações de suas análises com o referencial teórico do qual se aprofundou durante os últimos quatro semestres do curso de licenciatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) determinam que a Educação Infantil é a etapa que inicia a passagem do indivíduo pela Educação Básica, seja ela pública ou privada, sendo dever do Estado assegurar um ensino de qualidade a todas as crianças matriculadas em creches e pré-escolas. Estes espaços são caracterizados pelas DCNEI como instituições não domésticas que prezam pelo educar e cuidar em tempo diurno e integral de crianças pequenas e bem pequenas de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, por meio das análises dos documentos normativos da escola concedente do estágio, realizou-se

um diálogo com as conclusões obtidas na observação dos espaços institucionais.

Para tal investigação procurou-se estabelecer qual era a concepção de infância da escola. A partir disso, fez-se a busca das abordagens teórico-metodológicas utilizadas pela instituição, para atender os direitos e necessidades das crianças determinadas pelas DCNEI. Isso porque, são mencionadas de modo sucessivo no Projeto Político Pedagógico da escola como orientadoras de seu fazer pedagógico.

Todos os estudos realizados no ESO I levam como referência a definição de criança como um sujeito histórico-social de direitos e necessidades que devem ser atendidos. Nesta perspectiva, a Educação Infantil que procurou-se alcançar na experiência da docência é aquela descrita também nas DCNEI, enfatizando que:

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Sendo assim, neste capítulo são registradas as experiências de uma estudante do curso de licenciatura em Pedagogia vivenciadas como estagiária da etapa da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Vacaria-RS. Deste modo, inicia analisando os dados alcançados durante o período de observação. Nesta análise, faz-se a reflexão a respeito dos documentos normativos, a infraestrutura física da escola campo, estabelecendo um diálogo com as situações cotidianas apontadas como algo que podem constar ou não nos

objetivos mencionados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Também, serão relacionadas as entrevistas e conversas com as professoras supervisoras I (titular da turma do berçário) e II (titular da turma da pré-escola), e com a gestão escolar.

Por conseguinte, ao relatar as vivências como estagiária são discutidas as referências teóricas em que embasaram todo o planejamento, considerando também o cotidiano experimentado e observado nas turmas do berçário e da pré-escola. Para finalizar, realiza-se uma síntese reflexiva a respeito da trajetória no ESO I, construindo apontamentos que poderão auxiliar futuros estudantes de Licenciatura em Pedagogia a visualizar o estágio como uma etapa em que o pensamento crítico, embasado em tudo o que se foi discutido e estudado durante os semestres, esteja na linha de frente em sua atuação diante de alguns cenários desanimadores para quem sonha em educar para transgredir.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) aponta o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento que propõe organizar democraticamente todas as ações pedagógicas das instituições escolares brasileiras. É importante que a escola disponibilize acesso ao documento à comunidade interna, mas também à comunidade externa, permitindo aos pais ou responsáveis a leitura do PPP da instituição de ensino em que seu filho ou criança sob a sua responsabilidade esteja matriculado ou matriculando-se. Dessa forma, no período de estágio há carga horária prevista para análise do PPP

da escola concedente. O estudo do documento possibilitou um contato inicial com as concepções e ações pedagógicas promovidas pela instituição de Educação Infantil. Esta observação foi relevante, pois com o olhar crítico nas propostas citadas pela escola em seu PPP foi possível estabelecer comparações com o que está escrito e o que realmente está vigente no cotidiano da escola.

No conteúdo do PPP consta que a escola atende 226 (duzentos e vinte e seis) crianças entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, matriculadas em 17 (dezessete) turmas de acordo com a faixa de idade. Também, de acordo com o documento, a escola conta com 17 (dezessete) professoras, 12 (doze) atendentes e 6 (seis) monitores para o exercício do cuidar e educar dos bebês e crianças nas dependências da instituição. Além disso, a parte da alimentação fica responsável por 5 (cinco) serventes que trabalham durante os dois turnos de funcionamento da escola.

Durante o período de análise do PPP, realizou-se também uma observação geral das dependências da escola, a rotina e as regras que seguem como um todo. Assim, observou-se de modo abrangente o contexto do ambiente escolar em estudo, que é contínuo da seguinte maneira: as crianças são recebidas desde às 7h15, porém, algumas começam a chegar na sala de aula referência pelas 7h45. Por conseguinte, como opção, algumas professoras e atendentes neste período entregam brinquedos e deixam passar em televisores desenhos animados. Durante esse momento, as mochilas são revisadas para assegurar que as crianças estejam com seus pertences necessários, como agenda e mudas de roupas, enquanto aguardam o momento da primeira refeição, o café da manhã.

Na maioria das turmas do turno da manhã, todas as ações são baseadas considerando os horários do refeitório que são organizados em: café da manhã, lanche/fruta e almoço. Também, percebeu-se a influência dos horários de uso do fraldário na rotina das crianças, de modo majoritário.

Em relação a inclusão das crianças com deficiência, considerando suas necessidades educacionais específicas, a escola registra no PPP que possui uma sala destinada para a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizar atendimentos às crianças que apresentam um laudo com diagnóstico médico. A profissional atua em um dia da semana, atendendo individualmente e assessorando as professoras. O atendimento psicopedagógico ocorre uma vez por semana por uma psicopedagoga habilitada. Contudo, realizam uma seleção de casos urgentes que são priorizados, os demais aguardam em fila de espera.

Realizou-se investigação do contexto do qual estão inseridos os bebês da escola, a turma escolhida para a segunda fase de estudo foi o berçário II C, em que estão na faixa de idade entre 1 (um) ano e 8 (oito) meses a 2 (dois) anos. Para isso, as observações realizadas na creche foram embasadas em uma ótica rigorosa e crítica frente às situações vivenciadas. Assim, apoiou-se nas considerações de Fochi (2023) acerca dos estudos sobre contexto e planejamento do cotidiano com os bebês e de Carvalho (2017) que discute sobre as microtransições como importantes momentos de trocas pedagógicas e de experiência dos sentidos. Ainda, fez-se presente os estudos de Formosinho (2015) e suas considerações sobre

as Pedagogias Participativas e o papel da docência na/da Educação Infantil.

Para as intervenções pedagógicas, considerando todo esse embasamento teórico e a análise de contexto da turma, evidenciou-se os estudos de Kishimoto (2008) ao relacionar o jogo e a brincadeira como parte potente e essencial para a experiência humana. Considerou-se de maneira significativa os estudos de Smole (2014) sobre as inteligências múltiplas a partir de Gardner (1993), em especial as práticas pedagógicas que estimulam a inteligência musical e a relacionam com outras áreas de conhecimento. Ainda nesse viés, foi aprofundado no planejamento questões fundamentais em que Vygotsky (1994) menciona como ferramenta importante do aprendizado a interação social em que a criança estabelece com outras crianças e com o meio que a cerca.

A terceira fase do ESO I deteve-se na observação participativa do cotidiano em uma turma de pré-escola da instituição. Contudo, diferentemente da fase anterior, em que foi realizada a análise do contexto e desenvolvidas propostas pedagógicas com os bebês, nesta etapa a dinâmica consistiu na regência da turma por 3 (três) semanas. Assim, o estudante de Licenciatura em Pedagogia poderia vivenciar os diferentes aspectos aprofundados durante os últimos semestres e conseqüentemente construir saberes docentes neste tempo como professor de um grupo de crianças em seu último ano na etapa da Educação Infantil.

Hoyuelos (2004) descreve na biografia do professor italiano Loris Malaguzzi uma citação do autor em que faz uma analogia entre a profissão dos professores com o papel de exploradores, tendo em vista que utilizam

ferramentas para melhor desempenho do trabalho, como compassos e mapas. Neste sentido, o ato de observar durante o estágio tornou-se significativo, pois quando o estagiário olha criticamente o contexto definido, pode ter mais conhecimento da realidade. Porém, Davoli (2017) afirma que a interpretação que vem a surgir a partir desta análise pode conter toda a nossa subjetividade, expectativas e hipóteses fundamentadas nos referenciais teóricos da nossa trajetória acadêmica e construídos durante a passagem pela docência. A respeito disso, a autora (2017, p. 28) concluiu:

[...] Toda observação que fazemos, precisamos estar cientes, não é a verdade do que aconteceu: toda observação é parcial porque o que sabemos ver, capturar, fotografar, etc. depende do nosso ponto de vista subjetivo, do que nós esperamos dos meninos e das meninas, de se esperamos muito ou pouco. Depende também das perguntas que nos fazemos frente a cada situação. Quando nos dispomos a fazer algo, não vamos “despidos”, mas temos algumas perguntas que nos levam a refletir sobre nossos imaginários. Questões que não são uma jaula, mas um terreno fértil que nos ajuda a captar o inesperado.

Nesta perspectiva, a partir desta observação consciente e atenta ao cenário visualizado, procurou-se estabelecer vínculo com propostas pedagógicas que colocassem as crianças como criadoras ativas do que viria a ser produzido, pertencentes ao processo educativo. Para isso, utilizou-se de fio condutor *a arte contemporânea*, porque durante o período de observação, percebeu-se a ausência de intervenções pedagógicas em que as crianças pudessem conhecer e agir, participar e criar, interagir e observar.

Deste modo, o referencial utilizado baseou-se nos estudos sobre os materiais da arte de Cunha (2021).

Também, encontrou-se de maneira frequente no período de análise do contexto, as formas de pensar o desenho e as linhas a partir do que Edith Derdyk (1989) postula em suas obras artísticas e literárias. Da mesma forma, foi aproveitado as leituras a respeito da *Abordagem Triangular* no ensino das artes, mencionada por Barbosa (2010). Ainda, destacou-se para o planejamento as obras de artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica, que trabalharam com o espaço de forma pedagógica, mesmo que em sua produção não se tenha tido a intencionalidade, diferentemente de Derdyk (1989) e Barbieri (2022), cujos trabalhos artísticos buscam atender também o público infantil.

Sendo assim, as próximas seções irão apresentar as intervenções construídas em sala de aula com as crianças, percorrendo todo o caminho, desde o planejamento ao desenvolvimento das propostas pedagógicas, inicialmente, com as crianças do berçário e, depois, com as crianças da pré-escola.

3. O Planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turmas de zero a três anos

Ressalta-se que se buscou, ao máximo possível, realizar um planejamento e intervir de modo significativo e benéfico no cotidiano das crianças, atendendo as diversas linguagens possíveis de se explorar e com isso levar a sério o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta como os 6 (seis) direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Carvalho e Fochi (2016) procuram trazer

questões atreladas ao espaço que está sendo proporcionado na Educação Infantil. Logo, consideram importante refletir sobre como os professores enxergam o cotidiano no trabalho educativo na creche. Será este um ambiente potente catalisador de experiências?

Os autores (2016), utilizando das palavras de Galardine (2017), comentam sobre o espaço da Educação Infantil como uma pequena comunidade construída entre as crianças e os adultos. Deste modo, esta comunidade deve estar apoiada entre o contexto histórico, social e familiar das pessoas que a constituem, com o objetivo de tornar um ambiente respeitoso e acolhedor para além do espaço institucional.

Seguindo esta perspectiva, o cotidiano atua por si como um estímulo a ser considerado no desenvolvimento de propostas para os bebês. É por meio do convívio contínuo com tarefas vinculadas ao exercício de cuidar e educar que Staccioli (2017) afirma ser possível conciliar as dimensões afetivas, cognitivas, relacionais e psíquicas. Carvalho e Fochi (2016) complementam que é nestes trabalhos que surge uma aproximação e conseqüentemente um diálogo entre os adultos e as crianças bem pequenas. Diálogo este que atua como ferramenta catalisadora na ruptura dos muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos (Carvalho e Fochi, 2017).

Nesse sentido, é importante que se realize um estudo a respeito das microtransições que acontecem durante o cotidiano dos bebês, isto é, possíveis aprendizagens que geralmente não são consideradas durante o processo educativo e no planejamento dos professores atuantes das creches. Isso se deve também, à organização de tempo que as escolas de Educação Infantil seguem, ou seja, um

tempo baseado no sistema capitalista e neoliberal, em que não se respeita o momento de alimentação dos bebês, muito menos o tempo em que levam para suas investigações cotidianas, por exemplo. São estas crianças bem pequenas que são condicionadas a seguir um tempo que não é delas, o tempo do capital. Relacionado a isso, Barbosa e Quadros (2017, p. 47) ressaltam:

[...] A prática de retirada de fraldas, por exemplo, em geral se restringe a uma imposição dos adultos, mesmo quando o momento não é adequado para as crianças. Há demasiadas exigências de autocontrole, pressa na aquisição de determinados comportamentos, pouca reflexão e decisões tomadas a partir de teorias elaboradas pelas experiências pessoais, sustentadas no senso comum, e, também, a ausência de discussão pedagógica sobre o tema no espaço coletivo da escola.

Deste modo, compreende-se que é por meio das relações estabelecidas entre o adulto referência e os bebês que se torna possível pensar nestes aspectos vinculados às pequenas transições do dia a dia, o tempo, e o espaço que estão sendo proporcionados às crianças de faixa etária entre 0 a 2 anos de idade. A respeito disso, faz-se uma reflexão sobre o período de estágio realizado em uma turma de bebês entre 1 (um) ano e 8 (oito) meses aos 2 (dois) anos de idade. Nos primeiros dias de observação, analisou-se a forma como as profissionais responsáveis pela turma consideravam as microtransições, tentando relacionar com as discussões referente ao tempo da criança bem pequena em atividades de atenção pessoal. A seguir descreve-se uma anotação do diário de campo, escrita durante o primeiro dia de observação participante, a situação observada envolvia a chegada dos bebês, bem

como são recebidos, o momento da troca de fraldas e a organização para as refeições:

[...] às 08h30 a professora supervisora 1 e as atendentes organizam as crianças em filas em direção ao refeitório para que seja servido o café. São postas em cadeiras e também são servidas com a refeição em seus lugares. Quando voltam para a sala referência, as atendentes direcionam uma por vez das crianças para o fraldário, onde acontece a troca de fraldas. Enquanto isso, os bebês ficam brincando com brinquedos estruturados que a professora oferece (Nota do diário de campo da estagiária – 29 de agosto de 2023).

Compreende-se que a rotina da Educação Infantil tende a ser corrida. Todavia, é importante aproveitar momentos corriqueiros do cotidiano para intervir pedagogicamente no contexto dos bebês, visto que se percebe que a chegada e a troca de fraldas ocupam um tempo extenso e que não são considerados no planejamento da professora. Considera-se que esses momentos vinculados a chegada e a higiene, que atualmente causam um tempo ocioso aos bebês, que ficam esperando os horários de atividades cotidianas sem algo que proporcione prazer e aprendizagem, a partir da presença de 3 (três) responsáveis pelo atendimento exclusivo das crianças e mais a professora da turma, poderiam ser desenvolvidas sessões em grupos enquanto ocorrem essas esperas do cotidiano, enriquecendo a dinâmica da rotina como também a troca afetiva entre as crianças e as pessoas adultas que estão no direcionamento das atividades diárias. Dessa forma, conforme alertam Fochi e Carvalho (2017, p.16) “[...] há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de

estar em uma instituição coletiva assume status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas”.

Ainda sobre esses cuidados voltados à higiene do bebê no ambiente da Educação Infantil, é notável as considerações de diferentes autores em relação à importância de vincular a afetividade nesses aprendizados relacionados ao corpo da criança. Segundo Barbosa e Quadros (2017), essas noções de autocuidado são aprendizagens socioculturais, contribuindo de maneira significativa na construção da autonomia e confiança da criança bem pequena na investigação em relação ao próprio corpo. Assim, considera-se essencial deter atenção em como esses momentos estão sendo planejados, pois, assim como pode trazer benefícios, se tratado de maneira indiferente ao processo pedagógico que acontece nesta etapa, inúmeros são os traumas gerados em uma troca de fraldas em que não ocorre o mínimo de afeto da pessoa para e com o bebê. A respeito disso, Barbosa e Quadros (2017, p. 49) complementam a discussão:

O processo pedagógico de retirada de fraldas na escola de educação infantil é uma aprendizagem importantíssima na construção da autonomia das crianças pequenas. O desfralde e a higiene pessoal são aprendizagens socioculturais, que podem ser vivenciadas de maneira diferente em localidades distintas. A relação com o corpo, os significados que esses momentos de cuidados pessoais ocupam no grupo social e as relações que se estabelecem com demais elementos culturais são fatores que influenciam esse processo.

Sendo assim, procurou-se utilizar essas inquietações para intervir no contexto analisado de maneira significativa com os bebês. Nos dias subsequentes,

empreendeu-se o estudo das atividades conduzidas pela professora com o intuito de investigar as concepções subjacentes à sua prática e verificar a fundamentação teórica em suas ações, a fim de verificar como o planejamento é pensado em aspectos específicos das necessidades e direitos das crianças.

Verificou-se que a professora costumava conduzir atividades semelhantes ou repetitivas, frequentemente utilizando cantigas de roda. Dessa forma, observou-se um tempo limitado de interação entre as crianças e a atividade, bem como com a professora; os bebês se distraíam facilmente, demonstrando mais interesse em brincar pelo espaço da sala de referência do que em participar da hora da música.

Não havia materiais disponíveis para atividades de desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem ou montagem. Essas práticas artísticas eram abordadas com pouca frequência e quando havia a possibilidade de realizar tais atividades, era necessário solicitar os materiais à direção, uma vez que eram armazenados em outra sala. Levando em consideração todas essas especificidades do cotidiano mencionado e a necessidade de práticas que estimulem a linguagem oral e exploratória das crianças bem pequenas, passou-se a refletir sobre as possíveis intervenções pedagógicas que seriam desenvolvidas com os bebês da turma em questão.

Assim, a temática proposta buscou promover a exploração dos sentidos dos bebês, considerando a faixa etária em que se encontram, que demanda intensa interação com o corpo e o mundo. A natureza exploratória das crianças requer estímulo constante, uma vez que, no ambiente analisado, elas eram frequentemente

reprimidas. Logo, as primeiras sessões tiveram o objetivo de promover a exploração de brinquedos estruturados, neste caso, instrumentos confeccionados pela estagiária com materiais alternativos. Além disso, buscava-se proporcionar às crianças o contato com diversos sons e tipos de música, uma vez que, como mencionado, as canções tornaram-se repetitivas e já não despertavam mais o interesse das crianças. Abaixo, segue parte do que foi descrito no planejamento de sessão elaborado para a turma de berçário observado:

[...] serão convidadas a participar da roda de música popular brasileira. Pretende-se deixar os instrumentos dispostos no chão, ao meio da roda e ir perguntando se querem pegar algum. No momento da música será respeitado o momento de escuta da música, sem fazer muitos questionamentos às crianças, procurando estabelecer abertura para que explorem os instrumentos enquanto ouvem a canção. Poderão movimentar-se representando gosto pela música, mas também se espera que se sintam mais tímidos em relação a algo diferente do que escutam em seu cotidiano. Após o término da sessão, serão realizadas algumas provocações como: Gostaram da música? Mostra para a prof. como faz esse instrumento que está na sua mão? Repitam com a prof. essa parte “Qui qui qui qui não é qui qui qui. Após isso, as crianças serão encaminhadas para o refeitório (Planejamento da estagiária - 15 de setembro, 2023).

As perguntas que sustentaram a avaliação dessa sessão estavam centradas na interação que os bebês teriam com os materiais apresentados e se experimentariam algum tipo de estranheza em relação à música reproduzida, considerando que não tinham tido contato prévio com esse tipo de melodia. Desse modo, avaliou-se que as crianças obtiveram significativa participação na roda de música popular brasileira

desenvolvida, demonstrando abertura a novas experimentações e receptividade a interações afetivas com a professora e com as diferentes culturas que os cercam, pois esses bebês, apesar de sua pouca idade, são produtores de linguagens. Portanto, se não puderem exercer o direito de explorá-las em seu desenvolvimento, a educação para e com essas crianças não está sendo efetiva e não atende o que descreve a escola em seu PPP.

Para as sessões do segundo dia de desenvolvimento de propostas pedagógicas foram sugeridas intervenções exploratórias, utilizando o corpo e tinta guache escolar. Contudo, ao apresentar o planejamento à professora supervisora, ela mostrou-se insegura com o processo da atividade e com o trabalho que poderia causar, embora seu único papel fosse o de supervisionar a atividade para poder realizar a avaliação. Assim, foi preciso modificar a sessão de “pintura com o corpo” para “pintura com os pés”, conforme trecho descrito no planejamento da sessão:

[...] a estagiária pedirá para que as crianças tirem os sapatos. E pedirá que brinquem por cima deste tecido. Serão instigadas a mexer-se de modo a perceberem que de acordo com seus movimentos as tintas irão criar misturas e conseqüentemente uma pintura criada por eles e elas (Planejamento da estagiária – 15 de setembro de 2023).

Entretanto, mesmo com a frustração de precisar modificar o planejamento, o desenvolvimento da proposta foi bastante significativo, pois contribuiu para que os bebês recebessem estímulos adequados para o desenvolvimento de suas habilidades e linguagens. Abaixo, Figura 1, segue imagens referentes a sessão de

roda de música popular brasileira e sessão de pintura com os pés na turma do berçário:

Figura 1: Sessão de roda de música popular brasileira e sessão de pintura com os pés na turma do berçário



Fonte: Autoras (2023).

Em síntese, percebeu-se no decorrer da sessão que os bebês não possuem qualquer tipo de intimidade com o material explorado, demonstrando receio em pisar na tinta e sujar-se. Além disso, notou-se a necessidade das crianças em receber comandos, mesmo quando foi explicado que a brincadeira era livre. Na Figura acima, pode-se visualizar a criança segurando a mão da estagiária, apresentando insegurança na exploração sugerida a eles.

4. O Planejamento e as atividades de regência com crianças da pré-escola

A transição do estudo de caso de um berçário para uma turma de pré-escola exigiu reflexão e análise de cada especificidade dos contextos vivenciados. Enquanto no cotidiano anterior, o foco estava nas microtransições, neste em questão, estabeleceu-se um olhar crítico sobre as

propostas pedagógicas desenvolvidas pela professora com as crianças na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos de idade.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) descrevem as Pedagogias Participativas como aquelas que rompem com a abordagem tradicional e transmissiva da educação, possibilitando um processo mais dinâmico de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao planejar uma prática alinhada a essas concepções, considera-se cuidadosamente o tempo, o espaço, os materiais e a gestão do jogo social. Esses elementos são pensados de maneira a comunicar claramente as crenças da escola em relação à forma de educar em um ambiente coletivo. Desse modo, os autores (2011) ressaltam a relevância de incorporar essas concepções no planejamento da pré-escola, destacando sua significativa influência na aprendizagem cotidiana das crianças, tomando como norteadores, as interações, as brincadeiras e as formas singulares pelas quais as crianças exploram, experimentam e constroem conhecimento sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Ainda, Carvalho e Fochi (2017) enfatizam que tais perspectivas não menosprezam os saberes intelectuais na formação da criança, no entanto, ela se opõe à visão neoliberalista imposta nos currículos da Educação Infantil. Essa abordagem concebe as crianças não como um capital humano a ser investido desde a primeira infância, mas sim como indivíduos em desenvolvimento, cujo processo educacional vai além de uma visão estritamente economicista.

Da mesma forma, a observação foi conduzida de maneira crítica em relação ao que estava descrito no PPP, especialmente no que diz respeito aos 6 (seis) direitos da

criança estabelecidos pela BNCC (2017). Davoli (2017) enfatiza a importância desse processo de investigação e a criação de hipóteses em relação ao contexto inserido, pois segundo a autora:

[...] Tal como acontece na investigação científica, quanto mais hipóteses tenhamos sobre uma determinada situação, mais capacitados estaremos para compreendê-las. Quantas vezes, em determinadas experiências científicas, chegou-se a resultados distintos dos previstos. Portanto, observar é um verbo ativo, um ator criativo que requer nossa interpretação. Por este motivo, observar implica repensar, pensar sem pré-conceitos (Davoli, 2017, p. 29).

Assim, é relevante mencionar que, durante o período de observação participativa, percebeu-se que as crianças não tinham intimidade com o ato de desenhar. Isso pode se dar pelo fato de as atividades propostas estarem centradas em figuras prontas e de desenvolvimento rápido. Notar essa característica da turma, possibilita refletir sobre o fio de invenção da criança mencionado por Mendonça (2022), que destaca a imprevisibilidade inerente às crianças, uma qualidade dinâmica que, ao entrar no sistema educacional, tende a tornar-se mais previsível. Isso ocorre à medida que as casualidades perdem a singularidade do fio da invenção, sendo moldadas em um único estereótipo de criança, aquele definido pelo contexto escolar.

Nessa discussão, Kastrup (2022) afirma que é incorreto generalizar ao dizer "a criança" de maneira abrangente, pois há considerações importantes relacionadas ao entorno, contexto e modos de educação. Logo, a autora (2022) menciona a ação pedagógica

controladora e previsível, quando afirma que “[...] a escola cria um espaço que tenta, por meio do mobiliário, de objetos, das atividades, e da gestão do espaço e do tempo, colocar previsibilidade dentro da sala de aula” (Kastrup, 2022, p. 18).

Ainda sobre esse tema, Barbieri (2022) faz uma reflexão sobre o pragmatismo presente na educação, o qual podemos comparar com a situação em foco. A artista-educadora aborda o fato de a escola transmitir a ideia de que as crianças devem atingir um destino específico, passando por todo esse processo para, finalmente, alcançar a vida adulta. Desse modo, Barbieri (2022) enfatiza a potência de se trabalhar a infância no instante da presença, que acontece o tempo todo:

[...] Quando falamos de educação e de criança, falamos da potência no instante da presença, que é a todo momento. Não há momentos “agora vamos aprender”, “agora não vamos mais aprender”. A criança está brincando, está aprendendo; está desenhando, está aprendendo. Está aprendendo todo o tempo (Barbieri, 2022, p. 23).

Nesse sentido, optou-se pela abordagem da arte contemporânea como fio condutor das sessões. Além disso, observou-se a presença de brinquedos e brincadeiras relacionados a diversas culturas, como uma maneira de promover um letramento cultural associado às diversidades e uma certa adaptação nas temáticas que a professora pretendia abordar.

Assim, introduzir a arte contemporânea para as crianças da pré-escola significa buscar a intencionalização do contato delas com as diversas facetas do mundo. Isso envolve a exploração de diferentes perspectivas para

perceber a realidade, visualizar objetos de maneira criativa e única, além de fomentar a criação de novas utilidades para materiais e a construção coletiva de narrativas da infância. Com esse propósito, procurou-se introduzir artistas que exploram diferentes objetos e abordagens variadas de pintura e desenho, considerando que durante o período da observação, constatou-se que as crianças não estavam familiarizadas e confiantes em relação aos seus próprios desenhos.

Desde o início, a temática abordada envolveu as obras de Lygia Clark, intituladas "Objetos Relacionais" e "Bichos". Durante essa etapa, foi apresentada a biografia da artista e os materiais frequentemente utilizados por ela. Inicialmente, planejou-se uma sessão que incluía diversos objetos capazes de provocar estímulos sensoriais, como, por exemplo, uma concha, um pincel de cerdas macias e um pedaço de madeira encontrado no mar, que apresentava particularidades táteis distintas. A preocupação nesse planejamento, era verificar qual seria a interação definida pelas crianças com esses objetos. Observou-se que elas encararam o momento como uma forma de investigação em relação aos itens, algumas delas expressando verbalmente as sensações experimentadas durante a interação.

Para a segunda etapa, foram exploradas as esculturas interativas da artista conhecida como "Bichos". Nesse contexto, discutiu-se o uso frequente de formas geométricas por Lygia na criação de suas esculturas. A intervenção proposta consistiu na construção coletiva dos "Bichos" pela turma, visando reutilizar materiais recicláveis, como o papelão. Observou-se que a intenção inicial de construir coletivamente a escultura foi se

dissipando ao longo da sessão, à medida que as crianças se envolviam mais no processo criativo, resultando em uma diminuição da conversa em grupo e no surgimento de narrativas individuais durante a construção. Abaixo, Figura 2, segue imagens referentes a experimentação com os Objetos Relacionais e a produção de esculturas com papelão, inspiradas nos “Bichos”, de Lygia Clark.

Figura 2: Sessão inspirada em Objetos Relacionais e Sessão de produção de esculturas com papelão, inspiradas nos “Bichos”, de Lygia Clark.



Fonte: Autoras (2023).

Outra forma de intervenção artística e pedagógica no ambiente da pré-escola foi explorar o conceito de linhas por meio do trabalho da artista e educadora Edith Derdyk. Nesse contexto, foi compartilhada a biografia da artista, destacando algumas instalações desenhadas por Derdyk no espaço, enfatizando a aplicação criativa das linhas em seu trabalho. Assim, propôs-se às crianças a construção de desenhos pelo espaço da sala de referência, utilizando diversas linhas de lã ou costura. Enfatizou-se em várias ocasiões que o que estavam construindo era uma "instalação" e que, na arte contemporânea, essa é uma forma de expressão artística similar ao desenho. O resultado da intervenção superou as expectativas, visto que as crianças conseguiram de maneira não direcionada, trabalhar de forma coletiva, dialogando com suas hipóteses e estratégias para se utilizar o espaço da sala.

Posteriormente, explorou-se outro conceito da arte contemporânea, o de desconstrução. Após a turma construir a instalação no espaço, propôs-se a sua desconstrução desse material, no caso as linhas, para uma nova intervenção artística, desta vez na forma de pintura. Desse modo, as crianças utilizaram as linhas de lã e costura como instrumentos para pintar a superfície de uma folha A3. A Figura 3 mostra a sessão de desenho no espaço e a sessão de pintura com linhas, inspiradas em Edith Derdyk.

Figura 3: Sessão de desenho no espaço e sessão de pintura com linhas, inspiradas em Edith Derdyk



Fonte: Autoras (2023).

Para encerrar as investigações acerca da arte contemporânea, o artista escolhido para concluir as experimentações foi Hélio Oiticica, pois em suas obras há uma significativa intencionalidade pedagógica, mesmo que não tenha sido de forma direcionada pelo próprio artista. As crianças foram apresentadas à sua famosa arte "parangolés", caracterizada pelo uso de diferentes tecidos interagindo com o movimento das pessoas, muito associada às roupas de escola de samba. Então, foram convidadas a elaborar seus "parangolés" com o objetivo de, após a construção das roupas, realizar uma roda de carnaval no pátio externo da sala de referência, Figura 4:

Figura 4: Os parangolés inspirados na obra de Hélio Oiticica.



Fonte: Autoras (2023).

Assim, primeiro foi distribuído pedaços de tecidos para que pudessem intervir da maneira que desejassem por meio da pintura. Este processo foi de intensa experimentação, pois, durante a criação, as crianças perceberam que carimbavam o tecido com a tinta ainda molhada, e ao fazerem essa descoberta, passaram a realizar mais intervenções em seus "parangolés". Quando os trabalhos foram expostos na parede, as crianças sentiram a necessidade de intervir ainda mais no tecido, desta vez utilizando canetas hidrográficas. Importante mencionar que não houve direcionamentos quanto à questão do carimbo e das canetas, possibilitando perceber que essa proposta foi significativa para o objetivo inicial de propor diferentes formas de produzir desenhos.

5. Considerações finais

Evidencia-se a importância do ESO I como uma etapa crucial na formação do futuro pedagogo, especialmente no contexto da Educação Infantil. O ESO I foi uma experiência rica e complexa na trajetória da estudante do curso de Pedagogia, pois possibilita que os estagiários

compreendam profundamente a realidade escolar e a complexidade do trabalho pedagógico. A experiência na Educação Infantil proporciona uma reflexão crítica sobre a prática educativa, alinhando-a aos referenciais teóricos discutidos ao longo do curso de Pedagogia.

Destaca-se a relevância de refletir sobre a organização do tempo e do espaço, garantindo que as crianças tenham oportunidades de explorar e expressar suas vivências de forma significativa. A partir da observação participativa, foi possível identificar lacunas no planejamento e nas atividades propostas, especialmente em relação à falta de estímulo à autonomia e à expressão artística das crianças. Ao refletir sobre essa vivência, percebe-se que a ênfase na sensibilidade ao contexto foi um elemento-chave para lidar com as problemáticas da Educação Infantil. A necessidade de planejar fundamentando-se em referenciais teóricos para atender às necessidades individuais das crianças tornou-se evidente. A falta desse enfoque foi notada no ambiente analisado, reforçando a importância de uma abordagem sensível e crítica na prática docente.

Assim, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas que visavam promover experiências sensoriais e artísticas, explorando diferentes materiais e técnicas. A abordagem da arte contemporânea foi adotada como fio condutor das sessões, proporcionando às crianças oportunidades de experimentar, criar e expressar-se de maneira única. Essas experiências contribuíram para ampliar o repertório das crianças, estimulando sua curiosidade e criatividade, e evidenciaram a importância de uma abordagem

pedagógica que valorize a diversidade e a singularidade de cada criança.

Espera-se que a partir dessa vivência, aprofunde-se cada vez mais as inquietações a respeito das experiências presentes no exercício da docência na Educação Infantil, evidenciando nas discussões acadêmicas as situações que ocorrem com frequência e merecem ser abordadas. Mascarar essa discussão, apenas contribuirá para uma lacuna entre a teoria acadêmica e a prática real, causando a frustração que pode acompanhar todo o processo de observação e intervenção, especialmente na educação de bebês na creche.

Diante desse contexto, almeja-se que essa trajetória possa oferecer apoio a futuros estudantes de Licenciatura em Pedagogia durante seus estágios obrigatórios. Buscou-se contribuir para que, progressivamente, o espaço da Educação Infantil seja ocupado por profissionais engajados em transformar o atual cenário direcionado às crianças. Espera-se que as experiências e reflexões possam inspirar uma abordagem mais sensível, comprometida e consciente, promovendo assim um ambiente educacional mais saudável e inclusivo para as próximas gerações de educadores e educadoras.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo. Cortez, 2010.

BARBIERI, Stela. **Batuque**: conversas com Stela Barbieri/ organização Stela Barbieri; coordenação Gabriela Moulin Mendonça. – São Paulo: BINAH, 2022.

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

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O estágio Supervisionado na Educação Infantil. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–25, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17695.037. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aXZri>. Acesso em: 30 out. 2023.

DAVOLI, Mara. Documentar a vida das crianças na escola da infância. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Carmen Silveira; FARIA, ANA LUCIA Goulart (Orgs.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017, p. 27 - 42.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org).

EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_37abed109a26430bb4cbd4291563a547.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da cultura Infantil - OBECI**\ organização Paulo Fochi. - 2ed. - São Paulo: Diálogos Embalados: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2023.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Nova York: Basic Books, 1993.

HOYUELOS, ALFREDO. **Loris Malaguzzi: biografia pedagógica**. Barcelona: Educación, 2004.

KASTRUP, Virgínia. Infâncias Corpos curiosos. *In*: BARBIERI, Stela. **Batuque: conversas com Stela Barbieri**/ organização Stela Barbieri; coordenação Gabriela Moulin Mendonça. – São Paulo: BINAH, 2022. p. 16 - 51.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2015). **Pedagogia em Participação**. Apresentação da perspectiva pedagógica da Associação Criança. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. *In*: **Estágio e Docência**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 99-121).

PONTES, G. M. D. de .; OLIVEIRA, N. M. de. O meu traço brinca com o seu: experiências estéticas, interações e desenhos na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–25, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17651.074. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17651>. Acesso em: 28 out. 2023.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

STACCIOLI, Gianfranco. Uma escola contra a corrente: reflexão introdutória. *In*: RITSCHER, Penny. **A escola lenta**: a pedagogia do cotidiano. Barcelona: Octaedro, 2017. p.11 - 23.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1984.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERÍODO DE EXPERIÊNCIA

Renata Serpa Soares
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1. Considerações iniciais

Este capítulo apresenta aspectos do estágio supervisionado na Educação Infantil realizado pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, turma 2019, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. Os Institutos Federais, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (2022, p. 7) visam “[...] responder às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”. Dessa forma, o IFRS - *Campus Vacaria*, que já ofertava o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desde o ano de 2017, acabou por perceber uma “[...] ausência de cursos de graduação oferecidos por instituições públicas na região de abrangência do *Campus Vacaria*, cuja finalidade fosse licenciar professores para atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (IFRS, 2022, p. 8).

O curso busca a “[...] superação de problemas e desafios na sociedade e na Educação Básica, apresentando-se como uma possibilidade de formar professores, cujo papel é comprometer-se com a

sociedade, a democracia, a escola, a interdisciplinaridade [...]” (2022, p. 21). Ainda, reforça as áreas de possíveis atuações do graduado como, empresas, hospitais, clínicas, pesquisador científico, e claro, cita os campos mais desempenhados pelos pedagogos, que se apresenta segundo o PPC (2022, p. 21), “[...] na área de educação (como professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, supervisor, gestor ou orientador educacional) [...]”. Dessa forma, compreende-se e justifica-se a necessidade dos três estágios curriculares supervisionados, obrigatórios para conclusão do curso, que ocorrem respectivamente na seguinte ordem, Educação Infantil (150h), Ensino Fundamental Anos Iniciais (150h) e Gestão Escolar (100h), correspondendo a um total de 400 horas de práticas obrigatórias com propósito de qualificar o profissional pedagogo. Este artigo abordará sobre a realização do Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, que tem como objetivo geral:

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situação de cuidado e educação em classes de educação infantil, de zero a três anos e prática docente em classes de Educação Infantil, de 4 a 5 anos, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 89).

O estágio surge como um alinhamento de toda as leituras de base teórica em combinação constante com debates reflexivos, visitas às escolas, entrevistas com professores, planejamento e aplicação de intervenções em turmas da Educação Infantil, além do reconhecimento do espaço escolar e elaboração e confecção de materiais

pedagógicos, essas são ações que podem facilmente evidenciar-se como experiências de pré-estágio. Bondía (2002, p. 28) distingue experimento e experiência:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

As palavras do autor (2002) sobre experiência como irrepetível descrevem claramente a singularidade de um estágio, pois não há como prever a reação ou postura da turma, tomará ao receber uma proposta pedagógica, mesmo com todo o cuidado em minuciar o passo a passo de uma aula é preciso estar sempre pronto e aberto para um leque de situações.

Os componentes do curso proporcionaram diversas intervenções, anteriores ao período do estágio, com intuito de ampliar e fortalecer da melhor maneira possível, diversas áreas do conhecimento que pudessem contribuir com as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a Educação Infantil. Desta forma, alguns componentes curriculares se destacaram por possuírem especificidades indispensáveis: Abordagens Teórico- Metodológica do Ensino de Matemática; Ciências Naturais; Ciências Humanas; Linguagem; Didática e Prática para a Educação Infantil. Com suas especificidades estes componentes reconhecem a criança como sujeito promotor de sua

aprendizagem, mobilizando o acadêmico a propor práticas interdisciplinares envolvendo o ensino da matemática, da geografia, da história, das ciências, dentro dos eixos estruturantes estabelecidos pela BNCC (2018), ou seja, por meio de interações e brincadeiras. De forma que não existam fragmentações, como nota-se no Ensino Fundamental.

Ao falarmos sobre o estágio na Educação Infantil, partimos da concepção sobre criança, infância e educação. Para isso, utilizamos a obra *Pedagogia da Infância*, escrito por Saballa (2019), que está baseado nas teses de Faria (1993) e Rocha (1999).

A Pedagogia da Infância percebe a criança como sujeito particular, pertencente a um contexto social e cultural. Assim, “[...] o objeto de preocupação da Pedagogia da Infância é a “própria criança” e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 1999, apud Saballa 2019, p. 312). Essa conceituação e reflexão sobre infância surgem como um meio de desassociar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já que, por um tempo, a primeira era compreendida como uma preparação para a segunda, e em outros momentos (talvez até hoje), ainda existia a concepção de que não haviam abordagens pedagógicas nessa etapa, isto é, a Educação Infantil era compreendida como assistencialista. O olhar para a escola de Educação Infantil ficava preso a essas duas convicções, em um momento assistencialista, apenas o cuidar, em outros momentos conteudista preparar para o Ensino Fundamental. À vista disso, há necessidade de iniciar a construção de propostas pedagógicas “[...] que as

crianças vivam plenamente suas infâncias, sem que se imponha a elas práticas domésticas e escolares inflexíveis” (Rocha, 1999, apud Saballa 2019, p. 312).

Seguindo essa perspectiva que devemos reconhecer a criança em seu espaço, também é necessário pensar um pouco em como, e por que, esse reconhecimento deve ser garantido. A BNCC (2018) apresenta como eixos estruturantes para a Educação Infantil, as interações e brincadeiras, e essas finalidades, segundo o próprio documento, devem servir como base dos planejamentos em organização com os contextos, família, comunidade e escola.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação (Brasil, 2018, p. 36).

A Escola infantil precisa acolher a criança e suas particularidades, vivências e história, garantindo a ela o seu desenvolvimento integral de forma significativa partindo do seu contexto de vida.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui particularidades significativas entre a creche e a pré-escola, esse entendimento está presente na BNCC (2018), por essa razão o estágio teve sua carga horária distribuída entre as duas etapas.

A escola escolhida faz parte da rede municipal de ensino, localizada em um bairro de baixa renda, as turmas em que o estágio foi realizado foram respectivamente,

Maternal B e Pré II A no período da manhã. Para o maternal foi elaborada uma proposta pedagógica em sessão com duração de dois turnos, a turma era pequena e as crianças eram curiosas, e o destaque deu-se às suas disposições em ouvirem histórias atentamente. Para turma do Pré II, a regência deu-se em dez turnos sequenciais, com crianças entre 6 e 7 anos, demonstraram-se sempre dispostas aos desafios, trocavam ideias e conversavam sobre uma diversidade de assuntos.

As orientações e cronograma de estágio foram apresentadas por meio de um documento denominado “Guia do Estágio I”, que contava com descrições precisas sobre todo o processo a ser realizado, partindo da documentação obrigatória, cronograma semanal e finaliza com a estrutura para a realização dos planejamentos e orientações diversas. Realizamos análise dos documentos normativos da escola, entrevistas com a gestão e equipe pedagógica, observação dos espaços e também das turmas escolhidas, que serviram como referência para os planejamentos, que foram analisados pelo orientador (docente do curso) e o supervisor (professor regente da escola), esse processo estava relacionado no Guia do Estágio que por sua vez foi elaborado a partir de uma percepção geral que envolvia todos os tópicos debatidos em aula.

O capítulo discorre acerca do Estágio Supervisionado I da Educação Infantil, desde a etapa da escolha da escola, entrevistas com o corpo docente, reconhecimento dos espaços juntamente com as observações participativas que ocorreram nas turmas (Maternal e Pré), análises documentais, planejamentos e por fim, a regência. Ao decorrer desta escrita serão

realizadas articulações entre os documentos normativos e autores que se ocupam do tema, Paulo Fochi e Saballa (2017) que percebem a Educação Infantil como espaços potentes para vivências cotidianas.

2. Primeiro contato com a Escola Municipal de Educação Infantil

Destacamos neste estágio a oportunidade de atuação nas duas etapas da Educação Infantil, Creche (bebês e crianças bem pequenas - zero a três anos e onze meses) e a Pré-escola (crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses). A escolha da Escola próxima da residência do estagiário foi uma das primeiras orientações do Guia, pensando em contribuir quanto ao deslocamento do estudante. Após a definição da escola de atuação, realizamos uma análise dos seguintes documentos normativos pertencentes a EMEI, Plano de ação pedagógica para o período de pandemia, Regimento Escolar (2019) e Projeto Político Pedagógico (2019).

O Plano de ação pedagógica para o período de pandemia de coronavírus, vigência julho de 2021, apresentou em sua introdução o cenário que se estabelecia naquele momento, em que a sociedade se adaptava a um processo de restrição social. Dentro das escolas, em especial as de Educação Infantil, onde existe o contato frequente, através do educar e cuidar, mencionado pela própria BNCC (2018) principalmente na troca de fraldas em momentos de afeto, hora da alimentação, brincadeiras, e por esses motivos o plano justifica-se pela necessidade de organização de todos os processos educativos (tempo, objetivo, recursos e

estratégias). Cumprindo todos os protocolos estabelecidos pelo plano, a escola também distribuiu kits lanches, com avisos prévios de dias e horários para retirada, na pandemia. O plano também previa o retorno presencial das aulas (mesmo que opcional) com proposta de recuperação das crianças que não puderam realizar as atividades não presenciais, que deveria ser elaborado pelo professor regente juntamente com a supervisão escolar, dando atenção especial às crianças em transição para a Pré escola II. Por fim, o plano apresentou uma avaliação diagnóstica para identificar se houve recuperação das habilidades essenciais referentes ao ano anterior (2020).

O Regimento Escolar (2019) apresentava como filosofia da escola, "Educar partindo dos princípios éticos, políticos e estéticos, visando a integridade das dimensões expressivo motora, afetiva, linguística e sociocultural, mais justa, solidária e ambientalmente sustentável" (Vacaria, 2019, p. 6). Os princípios e finalidades da Escola Municipal de Educação Infantil estão norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O documento é organizado através de propostas que visam o desenvolvimento das crianças, tais como, imagem positiva de si, descobrimento sucessivo de seu corpo, criação de vínculos afetivos entre crianças e adultos, ampliação das relações sociais, observação e exploração do ambiente, utilização de diversos tipos de linguagem (corporal, musical, plástica, oral e escrita), conhecimento de manifestações culturais. O documento também articula sobre a organização da parte administrativa e pedagógica, discriminando as atribuições de cada cargo. Outra questão apresentada pelo Regimento, relaciona-se

à alimentação escolar, que é pensado como caráter pedagógico, pois faz parte do desenvolvimento das crianças e que toda a oferta dessa alimentação deve estar adequada às necessidades alimentares e nutricionais de cada faixa etária. Ainda no documento está denominado o espaço físico e sua estrutura curricular, ficando assim organizado, na etapa da Creche, Berçário I e II (zero a 1 ano e 6 meses), Berçário III e Maternal (um ano e sete meses a três anos e onze meses e na Pré escola I e II (quatro anos a cinco anos e onze meses).

Por último, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, esse possui em seu conteúdo inicial, todos os dados normativos que intitula a Escola a uma instituição devidamente registrada e mantida pela Prefeitura Municipal de Vacaria - Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). A EMEI surgiu através de um projeto social, que atendia crianças da pré-escola no salão comunitário do bairro, no ano de 1991 foi inaugurada a escola de Ensino Fundamental que destinou algumas salas para creche, permanecendo até o ano 2005, quando se inaugurou o novo prédio.

Sobre a composição da escola, os dados refletem o ano de 2019, eram atendidas cerca de 218 crianças (de zero a cinco anos), com a colaboração de doze professoras com titulações diversas, quatorze atendentes, quatro merendeiras, quatro serventes, uma funcionária de conservação de limpeza, uma agente administrativo auxiliar, cinco monitores para alunos com deficiência, contratados por empresa de serviços terceirizados e uma auxiliar de secretaria. A escola atende em média de sete bairros e os dois mais atendidos (34% e 17%) pertencem a uma região de baixa renda do município. Sobre as profissões

dos responsáveis, predominou para os homens, motorista e serviços gerais em pomares e entre as mulheres, dona de casa, diaristas e serviços em pomar (embaladora, agricultora, serviços gerais). Cerca de 23% das famílias declararam receber o benefício da bolsa família.

Como fundamentação teórica e bases legais, a escola cita os princípios fundamentais expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e destaca o comprometimento da escola com o educar e o cuidar. Oportunizando momentos diversificados para as crianças, por meio de brincadeiras, atividades dirigidas e livres. O Projeto Político Pedagógico enfatiza a necessidade de qualificação dos profissionais e compreende a necessidade da formação continuada e se compromete com essa questão.

Para problemas com possíveis soluções, o PPP expõe a questão do espaço externo que não corresponde à demanda da escola, e há necessidade de uma área de lazer coberta, pintura do prédio, renovação do mobiliário do refeitório, carrinhos e cadeiras novas para bebês. Quanto às avaliações institucionais, essa é entendida como uma forma de reflexão sobre a prática pedagógica, sua aplicação é anual, por meio de questionários e entrevistas, respondidas pela comunidade externa e interna.

2.1 A análise de contexto e situações cotidianas da escola

Antes mesmo de partir para o planejamento é preciso observar, e antes de observar a sala de aula é preciso conhecer a escola, assim iniciou o processo de análise dos espaços do cotidiano e dos movimentos que nele ocorrem. De acordo com Fochi (2015, p. 17) “Planejar a partir de

evidências concretas ajuda a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade e convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente”.

Fochi (2015) afirma que a maioria das crianças que frequentam Escolas de Educação Infantil em turno integral, permanecem em média de dez horas dentro da instituição. Partindo desse pensamento ele propõe uma reflexão, por parte dos profissionais da educação, sobre a estética do ambiente e de situações rotineiras, e ainda, podemos pensar na maneira que essa rotina é dirigida no contexto da Educação Infantil. Podemos observar nos quadros 1 e 2, abaixo, as rotinas das turmas em que foi realizado o estágio, maternal e pré-escola II.

Quadro 1 - Rotina Maternal B (7h15 às 11h45):

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h15	entrada	entrada	entrada	entrada	entrada
8h15	café da manhã				
8h30	proposta pedagógica				
9h40	fruta	fruta	fruta	fruta	fruta
10h	proposta pedagógica				
11h05	almoço	almoço	almoço	almoço	almoço
11h30	sono	sono	sono	sono	sono

Fonte: Autoras (2022).

Quadro 2 - Rotina Pré II A (7h45 às 11h45):

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h	café da manhã	café da manhã	café da manhã	café da manhã	café da manhã
8h15	oração/rotina	dia da história	oração/rotina	oração/rotina	oração/rotina
9h45	recreio	recreio	recreio	recreio	recreio
10h	fruta	fruta	fruta	fruta	fruta / dia do brinquedo
11h	almoço	almoço	almoço	almoço	almoço
11h30 às 11h45	início saída	início saída	início saída	início saída	início saída

Fonte: Autoras (2022).

Podemos perceber que existem algumas diferenças marcantes na rotina das duas turmas. O PPP da escola cita em suas metas o anseio da comunidade escolar em ampliar a instituição, facilitando a organização das atividades. Ao observar os espaços da escola é compreensível o desejo de ampliação, já que os ambientes são pequenos para o número de crianças matriculadas.

Pensar na melhoria do contexto estrutural é refletir sobre o cotidiano e o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, Fochi e Saballa (2015, p.15 e 16) afirmam que devemos considerar,

[...] o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil. Portanto, entendemos como necessária a construção e operacionalização de uma pedagogia do cotidiano no trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil. Isso porque se trata de uma pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças.

Os quadros 1 e 2 definem que é possível estabelecer horário para manter a organização das rotinas, porém não há como determinar e fixar tudo que ocorre nesse espaço-tempo, pois conforme foram realizadas as observações, ficou claro que, enquanto a turma do maternal era parcialmente ou totalmente dependente dos profissionais para ir ao banheiro, trocar de roupas, calçar os sapatos, a turma do pré II demonstrava autonomia, e essas situações que fazem parte do cotidiano, devem ser consideradas no

momento de realizar o planejamento. Segundo Fochi (2015, p. 17), “Além de um grau de intervenção mais consciente do adulto, para levar a cabo a ideia de que tais momentos também são atividades que as crianças aprendem, é preciso considerar a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados”. Pensando no sentido de espaço concebido pelas crianças, podemos afirmar que elas reconhecem a escola e seu sentido, que transparece na rotina escolar, além de reconhecerem a função de cada espaço dentro da escola.

Portanto, o planejamento em contexto, sugerido por Fochi (2015), considera uma reflexão sobre todos os aspectos que ocorrem dentro do ambiente escolar, principalmente as microtransições que iniciam na chegada da criança à escola até o momento de sua saída. A preocupação do autor (2015) com esses acontecimentos está relacionada ao fato de que, ao trocar uma fralda, o professor deve fazê-lo com entendimento de que este é um momento de aprendizado para a criança e de atenção individual, apesar de que em sua maioria seja realizado de forma automática, apenas uma tarefa cotidiana. Sobre essa concepção de análise dos contextos também foi indicado a todos os estagiários que o período de observação das turmas ocorresse de forma participante, o que foi validado no sentido de que, assim as crianças iniciam o processo de construção afetiva com o estagiário, facilitando os momentos de estágio.

3. Planejamento e sessão da turma do Maternal

Inicialmente realizamos com a professora regente da turma do Maternal B, uma entrevista a qual discutiu-se

sobre seu trabalho pedagógico. Considerando essa entrevista e a observação participativa, a turma mostrou-se heterogênea, com um total de 14 crianças, a maioria meninas. Eles compreendem claramente a organização da sala, os horários das refeições e os momentos de transição são aceitos. Todos apresentavam interesse nas atividades ao ar livre, principalmente as que envolviam movimento.

Durante a observação participante, procuramos nos aproximar das crianças sempre que possível, principalmente durante as brincadeiras. A professora regente iniciou com a proposta de uma dança com uso de TNTs em que todos participaram. Logo em seguida foi o momento da história “O Tato do Gato”, de autoria de Caio Riter e ilustrado por Fábio Sgroi, usando como recurso didático a história na lata. Observando o quão atentos eles se mostravam a cada detalhe da história, surgiu a idealização da nossa proposta de sessão.

A BNCC (2018) propõe em seu documento seis direitos de aprendizagem para a etapa da Educação Infantil: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Pensando nisso, a proposta de trabalhar a temática “Cores” apresentou-se como possibilidade de (re)apresentar o assunto às crianças de forma lúdica e participativa. Iniciamos com uma roda de conversa, questionando-os sobre suas preferências e onde podemos encontrar as cores. Dando continuidade trabalhamos a história “Gato Xadrez”, de Bia Vilela, finalizando com a brincadeira de ‘caça ao tesouro’ (tampinhas de garrafa pet escondidas no local) e para registrar uma pintura em cartolina. Essa perspectiva de utilizar a brincadeira como meio de aprendizagem é abordada por muitos autores, segundo Kishimoto (2010, p. 01),

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A ludicidade é referida pela BNCC (2018), visto que ela apresenta como eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, o que demonstra a preocupação com a preservação da infância sem deixar de garantir o direito à aprendizagem. Ainda, a proposta desenvolvida pretendia ampliar o repertório, a imaginação e o desenvolvimento das crianças, garantindo o reconhecimento das cores, curiosidade e coordenação motora fina e ampla. Toda a proposta de sessão aqui descrita estava presente no planejamento, mas alguns eventos mudam a dinâmica de como eles acontecem, a atividade de ‘caça aos tesouros’ seria realizada no ambiente externo, porém devido aos fatores climáticos foi transferida para a brinquedoteca. Assim, ao realizarmos a atividade disputamos a atenção das crianças entre, procurar o tesouro e/ou brincar com outros brinquedos do ambiente. De qualquer forma, esse momento trouxe uma reflexão sobre a práxis, que mesmo não realizando as propostas conforme o planejamento é preciso ter sempre uma segunda ou terceira opção para

executar o plano. Até o final do dia as crianças cantavam a música, por diversas vezes, relatou a professora regente.

3.1 Planejamento e regência na turma de Pré II A

A turma de Pré II turno da manhã é composta por crianças com idade entre cinco e seis anos, e conta com vinte crianças matriculadas, porém, a média de frequência escolar fica entre quatorze a dezoito crianças, em sua maioria meninas. O horário de entrada é das 7h30 às 8h10 e saída iniciando às 11h30. A turma era tranquila e muito atenta às propostas pedagógicas apresentadas, também não havia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, essas afirmações são advindas de entrevista respondida pela professora regente e das observações participantes realizadas na turma. Um detalhe a qual a professora regente chamou a atenção é a falta frequente de alguns alunos, o que os prejudica tanto nas questões relacionadas à aprendizagem, quanto nas interações com os colegas.

Durante as observações participantes, as crianças realizaram atividades relacionadas ao reconhecimento das letras, sua rotina também era marcada por essa abordagem, já que todos os dias faziam a leitura do alfabeto e dos números que ficavam expostos na sala. Percebemos que algumas identificavam as letras e os números, pois haviam decorado a sequência. Diferente da turma do maternal, a turma da pré-escola demonstrou mais resistência às tentativas de aproximação. Em conversas com a professora sobre o que poderíamos realizar no período de regência, recebemos a orientação

de que as propostas estivessem relacionadas a dois temas, letras e números.

Considerando todos os debates e estudos realizados no curso de Licenciatura em Pedagogia, o planejamento da regência do estágio trouxe como temática central a literatura como mediadora das práticas, por entender a possibilidade de explorar a leitura de livros tanto no sentido de apreciação deste como forma de arte. Desta forma, o tema central seguiu em conformidade à solicitação realizada pela professora regente da turma, e ainda considerou os eixos estruturantes da BNCC (2018) para Educação Infantil. Refletindo sobre o papel da literatura como componente atuante no processo de aprendizagem da criança, fundamentou-se a escolha desse tema seguindo a perspectiva de Lajolo (2008) apud Zuin (2022, p. 96),

[...] ao dissertar sobre literatura informa que esta é uma forma de linguagem em que se constituem diferentes imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos dos quais uma sociedade discute simbolicamente seus impasses, desejos e utopias. Diante dessa informação, a autora pontua que a literatura possui grande relevância no currículo escolar, pois para que o cidadão possa exercer os seus compromissos éticos e morais, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela e tornar-se seu usuário competente.

A literatura vem como uma intensa abordagem que pode ser expandida dentro das propostas pedagógicas, usando como base o letramento, visto que, “Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua.”

(Marcuschi, 2007, p. 36). Com base nessa perspectiva, construímos nosso planejamento de regência, que se estendeu por dez dias consecutivos. Abordaremos algumas práticas realizadas, demonstrando a conexão entre a literatura, letramento e brincadeiras.

O letramento tem como objetivo o uso de diversos gêneros textuais, sendo assim uma das propostas, envolveu a história “Aniversário do seu alfabeto”, de Amir Piedade; a narração da história foi permeada por recursos de contagem que envolviam, colagem dos acontecimentos no quadro, o boneco de representação do “Seu alfabeto”, e as crianças foram incentivadas a imaginarem que o aniversariante estava dormindo. Essa experiência trouxe sentido à história, pois todos se imaginavam participantes, o que proporcionou a elas sentido na hora de realizar a atividade. Como sequência, as crianças foram desafiadas a criarem seu próprio convite de aniversário e arrumarem as letras para a festa surpresa, podemos observar na figura 1, a seguir,

Figura 1: Turma Pré II A - criando o seu convite de aniversário



Fonte: Autoras (2022).

Outra proposta abordada com a turma foi a higiene bucal, e esta surgiu depois que as crianças receberam a visita de uma profissional do posto de saúde do bairro. Durante esse encontro, que durou em média 15 minutos, eles demonstraram muito interesse sobre o tema, e após o término da palestra, as crianças conversavam entre si sobre o assunto. Percebemos o interesse e adaptamos o planejamento, acrescentando a “História de Dentinho”, de Maria Hilda de Paiva Andrade.

Nessa proposta, após ouvirem a história, formaram duplas, que eram responsáveis por encontrar em revistas os alimentos que prejudicavam os dentes e os alimentos saudáveis, os itens encontrados deveriam ser recortados e colados em um cartaz. Os poemas também são utilizados no processo de letramento, pois segundo Soares (2003, p. 15), “[...]o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita.” Seguindo essa proposta, as crianças foram apresentadas ao poema “As borboletas” de Vinicius de Moraes, as estrofes foram disponibilizadas em folhas tamanho A4, para visualização e em seguida as crianças realizaram uma pintura de representação desse poema. Um fato interessante sobre essa proposta, foi a turma avistar logo na entrada do pátio uma pequena borboleta, como a descrita no poema, e nesse momento eles sentaram-se ao redor dela e começaram a observar suas características e posteriormente realizaram o registro através de uma pintura.

As interações e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das escolas, pensando nisso o planejamento contou com atividades como, amarelinha, terra-mar,

elefantinho colorido, estátua, minha música preferida, dança das cadeiras, jogo da velha entre outras. Durante todos os momentos de regência buscamos escutar as crianças dando importância às histórias por elas contadas. Desejar um “Bom dia” e perguntar “Como está?” tornaram-se rotina, agradecer por algo ao qual gosta, oferecer aquele afeto quando necessário, também faz parte das atitudes pedagógicas. Durante as refeições, querer saber se ela está gostando do alimento ou o motivo pelo qual não gosta, proporciona confiança e respeito na interação. Com a intenção de estreitar laços, participamos das brincadeiras e atividades. O professor que pula, dança, brinca, joga e realiza as propostas junto à criança, foi assim na maioria dos dias. A partir da construção dessa relação, ouviu-se muito no decorrer da regência, palavras de carinho, reforçando a afetividade mútua durante o período de estágio.

4. Considerações finais

O estágio é compreendido como um período de experiência, “[...] aquilo que nos passa [...]”, “[...] o que nos acontece [...]” (Bondía, 2002, p. 21), dedicado a promover ao acadêmico um pouco do conhecimento prático de todo seu processo de estudo. Podemos afirmar que o estágio é a experiência necessária e indispensável no processo de construção do pedagogo, pois mesmo com a preparação qualitativa proporcionada pelo curso, é preciso vivenciar e experienciar o cotidiano escolar. A análise dos documentos normativos da escola possibilitou uma reflexão acerca do funcionamento da instituição, qual a concepção sobre criança e infância

abordada e por fim como se dá a organização dos espaços e rotinas. A importância desse olhar para os espaços em que a criança se constitui e como ele deve ser compreendido dentro do planejamento do professor foram possíveis durante as observações participantes, ao realizarmos a análise dos contextos e das situações cotidianas e em seguida o planejamento e a regência de acordo com a realidade das crianças.

O tema “literatura” surgiu como uma alternativa de inserção de diversos assuntos, pois trata-se de uma temática transversal, já que vai ao encontro da fantasia que deve ser preservada e explorada na Educação Infantil, propondo de forma lúdica as conceituações importantes para o desenvolvimento da criança. Freire (1995, p. 32) afirma: “Ninguém nasce educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Finalizamos com a citação de Freire (1995), que define o período de estágio e nossas futuras vivências profissionais e concluímos que ser professor está além do que aprendemos nos livros, pois há situações que se encontram além da teoria. Podemos afirmar que a profissão de docente não se atém somente às didáticas e práticas, já que elas se transportam para fora do ambiente da escola e para além do aluno. No momento em que nos percebemos professor, surgem desafios aos quais não se está pronto, e certo, que nem sempre estaremos. Diante dessa experiência, foi possível constatar que o que aprendemos no curso não é o suficiente, esse é um apontamento que não pretende criar uma autocrítica ou crítica aos modos do curso, mas sim, uma reflexão sobre

a própria prática, que deve estar em constante formação e buscando novos conhecimentos e aperfeiçoamento.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 15-16, set./dez. 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vD9P0>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; METZ, Vitória Bassan. A Emergência do conceito de Pedagogia da Infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na Educação Infantil. **Linha Mestra**, v. 12, n. 36, p. 311-313, set./dez 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a importância do brincar para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. **I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Anais**. Belo Horizonte, nov. de 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio (org.). **Fala e escrita**. 1ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, n. 25, p. 5-17, jan /fev /mar /abr. 2004.

ZUIN, Poliana Bruno. ZUIN, Luis Fernando Soares. MARIOTTO, Isadora Pascoalino. Literatura Infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização. **Revista brasileira de alfabetização**. 17. ano 2022.

REVERBERAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Volmir Boeira Tessaro
Itaise Moretti de Lima

1. Considerações iniciais

Este capítulo emerge como forma de explicar os conhecimentos e a experiência acadêmica construídos no Estágio Curricular Supervisionado I - Educação Infantil, previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, turma 2019, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, requisito para receber o título de Licenciado em Pedagogia. O IFRS, *Campus Vacaria*, “é uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a oferecer ensino humanizado, crítico e cidadão” (Vacaria, 2023), que oferta o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, com conceito máximo na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC), e tem como missão:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2022).

A Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, a iniciou sua primeira turma em 2019 e tem como objetivo:

Formar e habilitar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, em unidades e projetos educacionais escolares e não-escolares, bem como na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (IFRS, 2022).

Além disso, oportuniza aos discentes uma formação de qualidade por meio de atividades de ensino e de projetos que levam as turmas até escolas do município, com o intuito de estreitar a distância entre a formação acadêmica e a prática de sala de aula, antes dos estágios obrigatórios que fazem parte da matriz curricular do curso.

No decorrer da licenciatura, edificamos conhecimentos pertinentes e necessários para estruturar uma base sólida que guie a realização do estágio na escola. Desse modo, compreendemos a criança como um ser de direitos, produtora de cultura e de conhecimentos, capaz de compreender a sociedade, a si e suas subjetividades.

O estágio na Educação Infantil é um momento fundamental na vida dos acadêmicos da Licenciatura em Pedagogia, pois é o período em que irão vivenciar a práxis construída durante a formação inicial. O medo e a insegurança fazem parte do percurso, sendo a causa de muitas aflições. As pesquisas de Pimenta e Lima (2012, p. 103) constataam que “em relatórios de estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a

desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar”. Majoritariamente pensamos nas incertezas que surgem diante do novo, mas chegando ao final, aprendemos que essa etapa é o início de uma longa e majestosa caminhada. Ter esse contato e vínculo com a escola, funcionários e crianças é um privilégio das licenciaturas, podendo assim, socializar, aprender e compreender a profissão professor. É após esse feito que futuros docentes sentem, ou não, que estão no caminho certo para seguir trilhando em sua vida profissional. Nesse sentido, as autoras (2012) ressaltam que:

numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que essa caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer ‘abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha hora de ser professor’ (Pimenta e Lima, 2012, p. 100).

O estágio é o momento de observar, pesquisar, aplicar e testar. Colocar em prática todos os estudos e construções que, muitas vezes, ficamos em dúvida se daria certo ou não. É nesse momento que poderemos realizar o planejamento, refletir sobre os erros e acertos e aprender com quem tem maior experiência. É a oportunidade de edificar uma experiência e de solucionar desafios. Com o método de pesquisa-ação e abordagem qualitativa, o estágio amplia as possibilidades de construção de conhecimentos e de resolução de problemas, tanto para o estagiário, quanto para a professora titular que atua na instituição de ensino. Thiollent (1985, p. 14) *apud* Gil (2002, p.55) afirma:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart (1988, p. 202) *apud* Elia e Sampaio, (2001, p. 248), ampliam essa forma de entendimento sobre o conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa.

A experiência relatada no capítulo trata do Estágio Curricular Supervisionado I, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de Vacaria-RS, Campos de Cima da Serra, a partir de pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. Foi realizado em uma turma de maternal e em uma turma de pré I. O estágio contabiliza 150h no total, as quais são necessárias para a conclusão desse componente curricular obrigatório. Durante o percurso foram realizadas visitas para o conhecimento dos espaços da instituição, estudo de documentos normativos, entrevistas com a equipe diretiva e professoras responsáveis pela supervisão do estagiário. Além disso, foi realizada observação participante para conhecimento do contexto das turmas, elaboração de planejamentos, apresentação do planejamento para

professora orientadora e professoras supervisoras, aplicação de duas seções em turmas de creche e regência de dez dias em turmas de pré-escola.

Para expor o trabalho realizado no estágio, o texto se estrutura em quatro partes. Primeiramente será abordado o contato com a instituição, trazendo dados da escola, o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), do contexto das turmas que foram objeto da intervenção e informações gerais do questionário aplicado às professoras supervisoras. Na sequência, será apresentado a observação, o planejamento e a aplicação de sessões na turma do maternal. Após, será explanado sobre a observação, planejamento e regência na turma de pré I. E, por fim, as considerações finais contribuirão com a exposição dos conhecimentos aprendidos com o estágio, reflexões referentes aos desafios enfrentados e apontamentos sobre o processo percorrido.

2. Primeiro contato com a instituição

A escola foi fundada em 2008, com funcionamento integral e atendimento de crianças com faixa etária de quatro meses a cinco anos e onze meses, contando com 151 crianças que residem nas redondezas, 12 docentes, 13 atendentes, 4 merendeiras, 3 serventes, 3 monitores e 1 secretário. Os funcionários, na sua maioria, residem no bairro da escola e conhecem a maior parte das crianças que a frequentam.

Para a escolha da escola, consideramos a localização da instituição que favoreceu o deslocamento do estágio. Ao apresentar os documentos para coleta de assinaturas, verificamos e escolhemos, em comum acordo com a

equipe diretiva da escola as turmas para realização do estágio. Com as assinaturas e a liberação dos termos, iniciaram-se as fases do estágio.

Fizemos o primeiro contato com a escola de modo oficial, buscando conhecer o PPP e os documentos regimentais da EMEI. A direção disponibilizou os documentos e uma sala para desenvolvermos essa etapa do trabalho. A partir desses documentos pudemos conhecer um pouco da dinâmica da escola, além dos aportes teóricos utilizados nas práticas pedagógicas. O PPP trazia consigo alguns dados importantes sobre a comunidade estudantil e informações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a organização dos currículos escolares. Como objetivo geral, a escola apresenta o artigo 29º da Lei n.º 9394/96 e, na justificativa, disserta:

A escola [...] concebe a educação como caminho para o desenvolvimento humano em todos os aspectos. Pois entende que a escola é um local para desenvolver-se integralmente, vindo nesta uma extensão da família. Por outro lado, a criança precisa adaptar-se, sentir-se aceita e segura neste local. Portanto, todas as ações desenvolvidas na escola têm como foco principal a criança, objetivando seu desenvolvimento global[...] (Vacaria, 2020, p. 29).

O PPP apresenta como base teórica vários autores também estudados na licenciatura:

O trabalho educacional será pautado nas contribuições do teórico Paulo Freire, buscando formar nos educandos uma conduta autônoma, tendo como princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de uma outra sociedade mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária. [...] Com o objetivo de aproximar a teoria e prática os teóricos que deram base e suporte para o

trabalho do professor Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, Malaguzzi e Fochi com fins de atingir o desenvolvimento integral e aprendizagem da criança (Vacaria, 2020, p. 8).

Além do estudo do PPP da escola, fizemos a observação dos espaços e entrevistas com as professoras supervisoras do estágio e equipe diretiva. As entrevistas com as professoras supervisoras se deram de modo remoto, utilizando-se de formulários digitais como recurso de coleta de dados. Nesses formulários, foram questionadas sobre informações quantitativas e qualitativas da turma, sobre seu planejamento, o qual se apresentou na forma de planejamento semanal que é construído e enviado à direção com antecedência para a organização de materiais que serão utilizados, sobre a rotina da turma, sobre as dificuldades encontradas no trabalho docente, sobre características gerais e individuais das crianças, além de informações sobre laudos e restrições. As professoras tiveram um espaço para dar dicas e orientações que acreditavam ser necessárias para o bom andamento do estágio. A equipe diretiva foi entrevistada de modo presencial, e foram indagadas sobre informações referentes a horários de funcionamento dos diversos ambientes para as turmas, quantitativo de funcionários e funções. Também explicaram que a comunicação e o laço entre a instituição e as famílias das crianças se dá por meio de mensagens instantâneas pelo aplicativo *WhatsApp* e agenda.

Observou-se que a escola possui um ambiente dinâmico, com muitas salas temáticas, brinquedos e *playgrounds*, e a que mais nos chamou a atenção foi o atelier; nesse ambiente são disponibilizados diversos

materiais manipulativos, não estruturados e artísticos, voltados para atividades de construção.

A turma do maternal é composta por nove meninas e seis meninos, na faixa etária de quatro anos. Uma das crianças com laudo de autismo e outra, residente em uma casa lar. São responsáveis pela turma uma professora regente e uma atendente. Nessa etapa as crianças permanecem em período integral na escola, que abre suas portas às 7h15 e encerra as atividades entre 17h15 e 18h. Durante a observação participante, pudemos conhecer um pouco mais a turma, a organização da rotina, além de perceber necessidades e possibilidades de trabalho a ser desenvolvido. A partir dessa observação, notou-se a necessidade de trabalhar os sentimentos com as crianças, sendo este o tema norteador das propostas para essa turma.

A escolha se justifica pela busca que a escola apresenta na formação integral da criança e do trabalho pautado na indissociabilidade entre cuidar e educar e pela relevância de auxiliar na compreensão de seus sentimentos e sobre as consequências que eles podem apresentar. Para explicar as emoções, Wallon (2017, p. 132) afirma que:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquirem quase de certeza o poder de desencadear.

Testemunhou-se que as crianças da turma do pré I são observadoras e questionam bastante. A turma é composta por cinco meninas e quatorze meninos, com faixa entre quatro e cinco anos, uma professora regente e uma monitora. Todas as crianças moram nos arredores da escola. Algumas possuem a família constituída pelo papel materno e paterno presentes e outras constituídas somente pela figura materna. Uma delas tem deficiência física e necessita do uso de cadeira de rodas e de uma monitora para auxiliá-la em tarefas que ainda não consegue realizar sozinha. Seus membros superiores têm uma formação atípica que o leva a utilizar os pés para as funções tradicionalmente realizadas com as mãos, e seus membros inferiores também têm uma formação atípica, impossibilitando-o de ficar em pé. Mesmo assim, busca fazer todas as atividades sem ajuda e quando há alguma limitação para realização de alguma ação, a monitora faz a mediação e presta auxílio.

Como tema central do planejamento para dez dias de regência foi escolhido a Natureza. Tal escolha se justifica por compreendermos que “o convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e média a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza” (Barros, 2018, p. 89). Além de sabermos que “a natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade” (Barros, 2018, p. 89). Além disso, contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que define a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O tema também corresponde aos eixos do currículo, conceituados nas DCNEI, e garante experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26). Por ser um tema amplo e com diversas possibilidades, atende o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

O currículo é definido nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

Nesse sentido, a experiência foi o eixo central das propostas e o conceito é entendido como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 25-26).

Ao longo dos dez dias de regência, foram privilegiadas no planejamento brincadeiras e jogos, já que as DCNEI (Brasil, 2010) apresentam como eixos as brincadeiras e interações. E para reforçar essa justificativa referente à escolha de se estruturar assim o planejamento, trazemos a visão de Wallon (2017) que contribui afirmando que “nos jogos de aquisição, a criança é, segundo uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos; observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem absorvê-la totalmente” (2017, p. 70). É visto que os jogos e as brincadeiras só trazem benefícios para a aprendizagem, como também são ferramentas para se edificar conhecimentos de maneira atrativa e de fácil envolvimento. A seguir, será apresentado o trabalho desenvolvido durante o estágio na turma de maternal e pré I.

3. Observação, planejamento e aplicação de seções na turma de maternal

O planejamento na turma maternal teve como objetivo despertar nas crianças reflexões sobre seus sentimentos. Em uma das sessões realizadas as crianças foram convidadas a pensar sobre suas atitudes e entender a linguagem como maneira de expor seus sentimentos e emoções. A atividade foi conduzida na sala do sono por não possuir classes, nem cadeiras, havendo assim um espaço bem amplo e sem muitas interferências. Os materiais utilizados foram pinhas de pinheiro, um fantoche confeccionado pelo estagiário, farinha de trigo, azeite, sal, água, tinta guache e a história “*Pedro vira porco-*

espinho”, de Janaina Tokitaka. Em um primeiro momento foi realizada a contação da história, de forma lúdica, descontraída e pausadamente, utilizando o fantoche como recurso, o qual representou o Pedro em seus dois momentos (de tranquilidade e de raiva). Após o conto, o grupo foi convidado a produzir massa de modelar caseira, o que pode ser visto na Figura 1. As crianças puderam conversar sobre seus sentimentos, refletir sobre suas atitudes e foram estimuladas a auxiliar umas às outras.

Figura 1: Contação da história “Pedro vira porco-espinho” e a construção da massa de modelar



Fonte: Autores (2022).

Outra proposta semelhante foi a contação da história do *Zé coração*, história adaptada, de autor desconhecido, e a história do *Monstro das cores*, de Anna Llenas, contada através da técnica do varal de histórias e os materiais utilizados foram palitoches, confeccionados pelo estagiário. Em um primeiro momento foi contada a história do *Zé Coração*, de modo descontraído e pausadamente, com uso dos palitoches, fazendo a cada

troca de personagem, questionamentos para que eles interagissem com o estagiário. Após o conto, a turma foi estimulada, por meio de questionamentos, a explicar suas hipóteses e compreensões sobre a história contada. No segundo momento, foi contada a história do *Monstro das cores*, com a técnica de varal de histórias. Na história são utilizadas cores para exemplificar os sentimentos, levando-os a compreender cada sentimento e construir relações de cores com sentimentos. Como prosseguimento da sessão, foi proposto a criarem uma arte na cartolina, utilizando barbante como ferramenta de pintura, de modo a embebedar o cordão e largá-lo, esfregá-lo ou puxá-lo em cima da cartolina, construindo seu monstro das cores e simulando seus sentimentos no papel. Para isso foram questionados sobre que cor simboliza para eles cada sentimento. Para fazer o monstro deviam usar as cores dos sentimentos que mais sentem. Bédard (2013, p. 29) aponta que:

A simbologia de cada uma das cores admite duas interpretações, uma positiva e outra negativa. O estilo do desenho e o conjunto das cores determinam que nos inclinemos sobre uma ou outra destas interpretações. Ao falar da influência das diferentes cores, não nos referimos em absoluto ao seu efeito estético ou decorativo. A criança que, em determinado desenho, utilizou toda a gama de laranjas sem se servir da sua cor complementar que é o azul, não manifesta por ela nenhum tipo de desequilíbrio. O que nos interessa é a mensagem, plasmada consciente ou inconsciente. Tanto se as cores empregadas forem as apropriadas (o marrom para o tronco de uma árvore e o verde nas folhas) como se forem contra toda a lógica (a água de cor rosa e o sol verde), é necessário manter-se vigilante e prudente.

A turma interagiu muito bem e demonstrou compreensão da história e da dinâmica. Entende-se que os resultados dessas sessões não serão percebidos de imediato, pois a proposta se baseou em construir a compreensão de sentimentos. Espera-se que a ação tenha colaborado para a identificação de suas características individuais e possam contribuir com a formação de um ser criativo, crítico e emocionalmente saudável.

4. Observação, planejamento e regência na turma de pré-escola

Optamos por trabalhar com a temática natureza como tema central do planejamento para a turma de pré I, por compreendermos que “o convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e média a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza” (Barros, 2018, p. 89). Além de considerarmos que “a natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade” (Barros, 2018, p. 89).

O tema corresponde aos eixos do currículo, conceituados nas DCNEI, e garante experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

O planejamento objetivou compreender o meio ambiente, suas contribuições e influências na vida por meio de propostas dinâmicas. Assim sendo, dentre as propostas apresentadas se encontram atividades com

elementos naturais como por exemplo, pintura com pincéis naturais feitos de folhas, galhos, caules e pétalas, e pintura com tinta natural extraída da coloração de pétalas de flores com álcool misturadas com cola branca. A seguir, iremos explicitar as três propostas mais significativas do período de dez dias de regência na turma.

4.1 Boneco de Alpiste

A atividade foi realizada no chão da sala referência. Após a organização do espaço, organizaram-se os materiais necessários da proposta. Contamos com potes transparentes de chimia, terra adubada, sementes de alpiste, tesoura sem ponta, pedaços de EVA e papel colorido. Feito isso, realizou-se uma roda de conversa, levantando hipóteses sobre o que é necessário para uma planta nascer e crescer. Após apresentadas as hipóteses, explicamos a germinação e manutenção de plantas. Como proposta dinâmica e científica, as crianças construíram um boneco com o pote transparente de chimia, terra e partes do rosto feitas por elas com EVA e/ou papel colorido. Em seguida, plantaram as sementes de alpiste, para germinar e formar o cabelo do boneco. Durante os dez dias, elas realizaram a irrigação e manutenção do seu boneco, acompanhando o crescimento da planta, conforme a Figura 2.

Figura 2: Experiência do boneco de alpiste



Fonte: Autores (2022).

Com essa proposta as crianças puderam compreender como se dá a germinação, enraizamento e o brotamento, além de trabalhar a responsabilidade, tendo que lembrar todos os dias de cuidar do seu boneco. As crianças se surpreenderam com o crescimento dos “cabelos” dos bonecos. De modo implícito, trabalhamos noções de dentro e fora, para baixo e para cima, além de quantidade e peso. Percebeu-se que, mediante essa proposta, as crianças foram afetadas pelo senso de cuidado e preservação, desenvolvendo assim consciência ambiental.

4.2 Cata-vento

A proposta também foi realizada na sala referência da turma. Utilizamos como materiais para a proposta, a história “*O menino e o cata-vento*”, de Leide Freitas, barbante, grampos, papel colorido, palito de churrasco,

cola quente, tesoura, tachinhas e martelo. Primeiramente foi contada a história por meio de varal de história e logo em seguida as crianças foram convidadas a produzirem um cata-vento utilizando papel colorido. Alguns dos objetivos contemplados na sessão foram desenvolver a criatividade, letrar, explorar formas e cores, aprender sobre energia renovável e aprender a preservar o meio ambiente.

Essa proposta foi totalmente aceita pelas crianças, de modo que a turma se empenhou em realizá-la desde o momento do conto, no qual se surpreenderam muito com a melancolia da história, até os comentários feitos durante ela. Houve discussões que as levaram a refletir sobre a força do vento para mover um “cata-vento”, puxar água do solo para irrigar as plantas e como essa energia é capaz de levar luz às nossas casas. Após confeccionarem os cata-ventos, a turma pode explorar os espaços, correr pela sala e, assim, fazê-lo girar. Ficou evidente que esta foi uma experiência incrível para as crianças.

4.3 Experiência com tecidos

A proposta inicial seria um passeio exploratório pela quadra da escola. Nesse passeio, as crianças iriam “caçar tesouros” e após retornar e edificar estruturas com as “reliquias” que tivessem adquirido ao decorrer do caminho. Entretanto, foi um dia de chuva e o clima não estava adequado para tal. Desse modo, foi necessário adaptá-la. O plano alternativo foi levar tecidos de vários tamanhos, texturas, cores e formas. A ideia surgiu de estudos realizados no componente de Abordagens Teóricas Metodológicas de Arte-Educação, em pesquisa sobre *Os Parangolés*, do artista brasileiro Hélio Oiticica.

Ao chegar com sacolas contendo diferentes tecidos e propor que escolhessem um deles para criar o que quisessem, as crianças foram tomadas por uma onda de desejos e criatividade. A partir disso, surgiram roupas, capas, carros, tapetes, casas, cabanas, toalhas, dentre outras criações. Era visível o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, a interação, cooperação, criatividade, criticidade, lógica, formas e expressões artísticas. Foi um momento muito marcante no estágio, pois as crianças tornaram real um mundo imaginário em que foram protagonistas. Tão grande foi a proporção da experiência que as crianças solicitaram que se repetisse em outros dias.

5. Considerações finais

A realização do estágio se constitui como uma experiência muito proveitosa durante o curso de Licenciatura em Pedagogia. Possibilita que discentes tenham contato com a realidade escolar e exerçam a práxis pedagógica. Além disso, é permitido vivenciar a sensação de ser docente, de construir vínculo com as crianças, conhecê-las em suas subjetividades, planejar para e a partir delas, ver e estudar os resultados. Saber que se escolheu o caminho certo para trilhar, que o conhecimento é a principal ferramenta de trabalho e que ser professor é fazer a diferença para muitas pessoas e para o mundo, considerando que “[...] a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Brandão, 2005, p. 51).

As dificuldades existem e sempre existirão, como por exemplo, o desafio dos limites para com as crianças,

algumas atividades burocráticas necessárias que dizem respeito a papéis e documentos e o curto espaço-tempo disponibilizado para essa prática. Porém, cabe a nós, profissionais da educação fazer dos desafios um modo de reflexão da prática e da educação numa perspectiva ampla. Todas as dificuldades encontradas se tornaram alicerces para a ação-reflexão-ação e contribuíram para a construção de um planejamento bem estruturado. O centro do planejamento foram as crianças, as propostas desenvolvidas para elas e com elas.

Encerramos o período do Estágio Supervisionado I - Educação Infantil carregando memórias que serão referência para o fazer docente futuro. Foi uma experiência que nos afetou e transformou, nos fez rever muitos conceitos e conhecimentos já consolidados. Esse foi o ponto mais interessante do percurso, saber que algo mudou, que essa experiência resultou em conhecimentos essenciais, que não foi algo que apenas passamos, mas sim que incorporou no nosso modo de ser e agir. O estágio é isso, uma experiência que nos forma e nos transforma.

Referências

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** 2ed. Rio de Janeiro: Criança e natureza, 2018.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças.** 1ed. São Paulo: Editora Isis, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.19, pp.20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

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

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fábio Ferrentini. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa Ação a Distância para professores. **Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 102-109, 2001.

ELIA, Marcos da Fonseca; SAMPAIO, Fábio Ferrentini. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa Ação a Distância para professores. **Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 102-109, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Vacaria. **Sobre o IFRS**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. *In: Estágio e Docência*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silmara de Andrade Rodrigues
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I, realizado em escola da Educação Infantil. Sabemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, responsável pelo desenvolvimento integral da criança. No estágio, as etapas foram seguidas de observações e participação no cenário escolar, inclusive a elaboração e a aplicação dos planejamentos de sessão e regência com proposta didática e lúdica para as turmas de creche e pré-escola.

O Estágio Supervisionado I é componente curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Vacaria*, com duração de oito semestres que equivale a quatro anos. Os momentos vivenciados no Estágio Supervisionado I proporcionam o diálogo entre a teoria e a prática, inseridos na realidade escolar, permitindo a amplitude em nossos olhares. Sendo assim, ressaltamos a importância do Estágio Supervisionado I na formação dos estudantes da licenciatura em Pedagogia, pois compreendemos que a teoria e a prática são indissociáveis, concebendo assim a práxis e sua

identidade como docente, conforme mencionado no Projeto Pedagógico do Curso:

O Curso de Pedagogia – Licenciatura está pautado pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica. O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como missão educativa formar profissionais habilitados para enfrentar os desafios da educação contemporânea, a rapidez da geração dos conhecimentos científicos e tecnológicos e sua aplicação eficaz na sociedade e no mundo do trabalho (Vacaria, 2022, p. 08).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado I possibilita o desenvolvimento das habilidades e competências do estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, em contato com a realidade da escola poderá refletir sobre suas práticas e metodologias, relacionando-as aos estudos e intervenções realizadas no decorrer do curso.

A construção da concepção de infância nos faz refletir sobre nossas práticas durante a realização do planejamento e posteriormente da intervenção do Estágio Supervisionado I. Os documentos legais e autores estudados colocam a criança como sujeito histórico, ativo e político, sendo assim protagonista de sua própria história, um ser de direitos e ativo no seu processo de formação. Professores e profissionais da Educação Infantil devem respeitar as crianças e suas especificidades, não as reprimindo, mas cuidando e proporcionando momentos saudáveis e prazerosos ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (Brasil, 1998, p. 22).

Pensando nessa concepção de infância e criança e através das observações, questionários e sugestões da professora regente e em meio a transição da estação de inverno à primavera, surge como tema o Meio Ambiente/Primavera para as aulas de regência, baseado em conhecimentos construídos nos componentes do curso e em especial em Abordagens Metodológicas de Ciências Naturais I e II.

O objetivo principal da temática foi conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente e despertar o interesse das mesmas pela preservação da natureza com ênfase na estação primavera. A partir das leituras de referenciais teóricos e da legislação trouxemos a criança para o centro do planejamento, como um sujeito ativo nas propostas. Portanto, elas construíram e experienciaram novos conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e motoras e sua aprendizagem através de atividades e brincadeiras como orienta a Base Nacional Comum Curricular e os teóricos estudados no curso.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

Seguindo a organização do Guia de Estágio, documento fornecido pelo curso para melhor encaminhamento do fluxo do estágio, nos direcionamos até a Escola Municipal de Educação Infantil. No primeiro momento a aproximação deu-se por meio de questionários e entrevistas com a equipe diretiva da escola e com a professora regente, também fomos orientados a analisar os documentos pedagógicos e regimentais que orientam a escola: Projeto Político Pedagógico, Documento Orientador, Regimento Escolar e também realizar a observação dos espaços escolares entre eles, salas de aulas, pátio, refeitório, banheiros e demais ambientes.

O Projeto Político Pedagógico da escola estava sendo revisado e atualizado, de modo que ele foi elaborado na administração anterior. Visto as necessidades daquele momento, pois havíamos passado pela pandemia, a gestão atual relatou que estavam se reunindo com o colegiado para fazer a nova versão do documento para sua atualização. Entendemos que o documento é de muita importância para escola e comunidades escolar, porque ele reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo, considerando a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade.

A Escola Municipal de Educação Infantil foi inaugurada em 07 de outubro de 2008, funcionando em turno integral, com início às suas atividades das 07h15 até as 18h. As turmas da pré-escola I e II iniciam suas atividades no período da manhã das 07h45 até as 11h45, e

no período da tarde das 13h15 às 17h15. A escola conta com cento e trinta e nove crianças matriculadas, nas turmas de berçário, maternal e pré-escola. O quadro de servidores tem doze docentes, sendo três com formação em Pedagogia, treze atendentes, quatro merendeiras, quatro serventes, três monitores e um secretário. O corpo docente é composto por profissionais graduados e a maioria tem especialização. A maioria das crianças que frequentam a escola moram nas redondezas e nos bairros mais próximos. Segundo o PPP (2020, p,15) “[...] a escola está inserida numa comunidade onde o comércio baseia-se em microempresa, tais como: padaria, loja de confecções, supermercados, cabeleireiros, lanchonetes, postos de combustível, hotéis, mecânicas e lojas de artigos variados.” Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico, podemos destacar a filosofia da Escola:

A escola deve ser um espaço de trabalho coletivo, onde o cuidar não se dissocia e busca o desenvolvimento dos aspectos motores, afetivos, cognitivos, linguísticos, étnicos e socioculturais, estéticos e socioculturais da criança através da brincadeira. Onde o respeito e a proteção contra qualquer forma de violência ao educando são primordiais, utilizando a conversa constante com a família como forma de entender a realidade da criança (Vacaria, 2020, p.16).

O Projeto Político Pedagógico ressalta a importância do cuidar e se preocupa com o desenvolvimento integral da criança. No decorrer do documento observamos a preocupação do cuidar e educar durante o tempo em que a criança permanece na escola. Além da esfera administrativa, encontramos a descrição das atribuições dos professores e servidores, equipe gestora e

pedagógica, conselho escolar, serviços de secretaria, manutenção da infraestrutura e alimentação escolar.

Segundo o PPP, a escola acredita que para podermos exercer um trabalho de qualidade os professores precisam estar em constante formação e conhecerem a legislação que rege a Educação Infantil. Em relação a preocupação pedagógica, o documento aponta os seguintes autores como referencial teórico: Vygotsky, Piaget, Wallon, Malaguzzi e Fochi.

2.1 O contexto das turmas observadas

A turma disponibilizada para realização da proposta de sessão foi o Berçário II composta por oito crianças, entre um ano e seis meses a dois anos de idade, sendo seis meninas e dois meninos, apresentando um perfil heterogêneo, ativo e que aprendem facilmente; as crianças mostraram-se tranquilas e carinhosas. A turma conta com três profissionais, a professora e duas atendentes que auxiliam no planejamento e na rotina da turma. A regente relatou que tem facilidade em elaborar o plano de aula, pois os pequenos interagem e participam de todas as atividades propostas.

Durante a observação participante, verificamos que ao receber as crianças a professora recolhe as agendas e a atendente já realiza a primeira troca de fraldas, enquanto as crianças brincam no chão com brinquedos não estruturados, até o horário do café da manhã. Logo em seguida, inicia-se a proposta pedagógica da regente, que sofre algumas interferências devido às microtransações, refeições, troca de fraldas e intervalos, que fazem parte da rotina da escola e do cuidar e educar das crianças.

Observamos atividades curtas, músicas infantis e livros de história, durante as atividades. Para a última refeição do turno da manhã, a professora organiza as crianças em fila e os direciona até o refeitório. Logo em seguida são preparados para a hora do soninho. Cabe ressaltar que o período observado foi o turno da manhã, período em que realizamos o estágio.

A turma da Pré-escola selecionada para realização do estágio é composta por dezoito crianças entre quatro e cinco anos de idade, sendo quatro meninas e quatorze meninos, um aluno com espectro autista. A regente na entrevista ressaltou que a turma apresenta um perfil heterogêneo, com facilidade de aprendizagem; as meninas mostram-se calmas e os meninos mais agitados e no geral a turma é afetuosa. O que nos motivou a escolha da escola foi o conhecido trabalho pedagógico, realizado através de projetos por um grupo de professores. As turmas foram indicadas pela direção da escola, visto que já tinham estagiários de outra instituição.

Durante o período observado, a professora regente seguiu o cronograma e levou as crianças até o parque na área externa da escola, ao lado dos brinquedos, podíamos acompanhar uma turma de berçário brincando ao chão com materiais não estruturados. De acordo com os autores citados no PPP da escola, precisamos oferecer às crianças materiais manipulativos para que possam desenvolver suas habilidades no decorrer das atividades, ampliando os campos de conhecimento, experienciando e vivenciando situações novas no seu dia a dia. Portanto, a formação docente seja inicial ou continuada deve partir de uma concepção de criança protagonista de sua própria história e os cursos de licenciatura precisam oportunizar

aos estudantes intervenções frequentes de contato com a realidade escolar.

3. O Planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turmas de zero a três anos

De acordo com a observação realizada na turma do berçário II e entrevista com a professora regente, supervisora do estágio, realizamos o planejamento da sessão pensando na criança como sujeito de direito e protagonista do trabalho pedagógico. Elaboramos o planejamento com os objetivos de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças, como a comunicação, respeito, interação social, capacidade de dividir, desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, possibilitando o contato com novas texturas, desenvolvendo a autonomia, criando hipóteses através da temática escolhida. O planejamento elaborado teve como embasamento a legislação vigente e os estudos de Fochi (2017), considerando:

[...] criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pela BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalisador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo [...] (Fochi, 2017, p. 15).

Ao chegarmos na sala referência, logo fomos notados pelas crianças. Iniciamos a atividade pedagógica,

sentados ao chão e sem demora todas as crianças já estavam no tapete aguardando os próximos momentos. Fomos acolhidos pelas crianças e surgiram os primeiros laços afetivos. Atingimos o ápice de afeto, carinho e emoção. Para Carrara (2004, p. 56): “A emoção, simultaneamente biológica em sua natureza, é o primeiro ponto de comunicação entre a criança e o meio envolvente. Colocada numa perspectiva genética, adquire seu significado funcional”.

Utilizamos em nossa sessão o tapete sensorial, com o objetivo de desenvolver a motricidade e a interação social, uma abordagem Montessoriana, em que a criança brinca e desenvolve a coordenação motora fina e ampla, por meio da manipulação, do toque e dos sentidos. Esse material didático foi construído com materiais recicláveis e texturas variadas, no quarto semestre do Curso de Pedagogia e disponibilizado pelo Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX), projeto indissociável do IFRS, *Campus Vacaria*, que se constituem em formato físico e virtual, com acervo de materiais didáticos sobretudo das áreas da Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, disponíveis para uso dos acadêmicos do *Campus* e futuramente das escolas de Vacaria-RS.

Posicionamos o tapete sensorial, logo as crianças foram chamadas a manusear, caminhar, sentir, passar a mão, deitar e rolar, Figura 1. Dividimos a turma em quatro grupos para aplicação da sessão e utilizamos 20 minutos para cada grupo. A sessão foi realizada na sala referência devidamente organizada sem outros brinquedos para não tirar o foco da atividade, e utilizamos o chão como apoio do tapete sensorial. Nossa intenção pedagógica nessa sessão foi observar de que

forma os bebês exploram as diferentes possibilidades corporais sobre os tapetes (observam, colocam a mão, engatinham por cima, andam, deitam), e a interação entre os bebês e com os adultos presentes na atividade.

Figura 1: Sessão utilizando o tapete sensorial



Fonte: Autoras (2022).

Alcançamos nossos objetivos, pois as crianças interagiram, brincaram com os colegas e adultos que auxiliavam e o momento mais difícil foi ao final da sessão; as crianças não queriam deixar a atividade. Segundo Fochi (2017, p. 16):

[...] por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes.

4. O Planejamento e as atividades de regência com crianças da pré-escola

Após as observações realizamos o planejamento de regência de acordo com a solicitação da professora supervisora e com orientação da professora do curso de

Licenciatura em Pedagogia. Fomos orientados a seguir a rotina, então, ao chegarmos na escola, olhávamos as agendas e, em seguida, íamos para o café da manhã. Dividimos o tempo entre as microtransições. A rotina faz parte do cotidiano das crianças que frequentam a instituição de Educação Infantil. Segundo Brandão (2017, p.97) “[...] a criança vai compreendendo aqueles espaços tempos por meio da repetição constante de certos atos. Afinal, entendemos que, no cotidiano escolar, há mais repetição do que rotina. Ali, são repetidos atos que transmitem segurança às crianças. Em poucos dias, elas já notam que, no bojo de uma rotina, experiências lúdicas se dão.” Nosso planejamento nas atividades de regência teve como tema central o meio ambiente e os cuidados que devemos ter com a natureza através da musicalidade e de brincadeiras. Aproveitamos a estação primavera que estávamos adentrando para explorar o tema, fazendo observações, experiências e vivenciando o nascer das flores e folhas das árvores. Todo o planejamento enfatizando a preservação do meio ambiente, utilizando materiais recicláveis para confecção dos trabalhos. Com o objetivo de construir conhecimento e desenvolver habilidades cognitivas e motoras, através de atividades lúdicas como está descrito na Base Nacional Comum Curricular:

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as

crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018).

Durante as atividades e rodas de conversa enfatizamos o ciclo da vida na natureza, conscientizando as crianças sobre a importância dos animais, plantas e todo ser vivo presente no meio ambiente, com ênfase no brincar, explorar e vivenciar. As crianças participaram de todas as atividades e interagiram, fazendo questionamentos e levantando hipóteses, Figura 2:

Figura 2: Propostas da Pré-escola



Fonte: Autoras (2022).

As encorajamos a ter iniciativa de cuidar do espaço em que vivem, separar o lixo em sua casa, explicando aos pais a importância dessa separação, podendo transformar o ambiente em que vivem.

O homem, desde do princípio da história humana não parou de modificar suas condições de vida e a si próprio. Ao mesmo tempo, todo conhecimento e todos os objetos que foram criados não pararam de ser transmitidos de uma geração para outra, o que possibilitou a história humana. Essa transmissão de uma geração para outra dos conhecimentos, aptidões habilidades[...] (Vygotsky, 1998, p.137).

Os planejamentos tiveram o embasamento teórico dos autores Vigotski (1998), Fochi (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), estudados no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entendemos que a criança se desenvolve e aprende através das interações socioculturais, conforme afirma Vigotski (1998). Além disso, Fochi (2017) nos faz refletir enquanto estudante e como futuros educadores que, devemos inovar, sair da educação tradicional e refletir se o planejamento coloca a criança como protagonista do seu conhecimento.

5. Considerações finais

Concluimos que o estágio proporciona experiências e novos conhecimentos para complementação da formação do profissional do pedagogo. Ressaltamos a importância do contato com atividades escolares como forma de complementação das teorias estudadas, possibilitando ressignificar, redirecionar e reconstruir nossa concepção de educação, vivenciando o modelo educacional brasileiro. Não podemos deixar de destacar o crescimento pessoal do contato afetivo com as crianças através do olhar ou de um abraço. Relembramos durante as observações, realização de planejamentos e regência em nossa trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia, todo o conhecimento disponibilizado pelos professores através de leituras, pesquisas, intervenções que nos proporcionaram habilidades e competências para enfrentar o desafio do estágio curricular supervisionado. Apesar de todas as oportunidades disponibilizadas durante a trajetória de estudo, sentimos que quando estamos perante as crianças tudo se torna pequeno, pois

o medo floresce. No entanto, sabemos que fomos preparados para enfrentar a situação e vamos, a cada instante, conseguindo vivenciar e se entregar ao estágio.

Lembramos o quanto cada momento se torna intenso nessa trajetória, além dos desafios, surgem novas amizades, experiências e oportunidades de estar em constante contato com o professor supervisor, que nos acompanhou e com paciência e sabedoria esteve ao nosso lado. Sobre as crianças, podemos lembrar o quanto são importantes nessa trajetória, nos fizeram pensar, repensar, planejar e refletir sobre a nossa prática pedagógica, nos mostrando de forma transparente o que deu certo e o que poderia ter sido diferente em nosso planejamento.

Finalizamos ressaltando que as propostas foram realizadas levando em conta as observações, porém no decorrer da regência inserimos novas atividades de acordo com o andamento das aulas e necessidades das crianças. Estar à frente de uma turma como docente, nos faz refletir sobre a profissão escolhida e reforça a ideia que ser professor não é uma vocação e sim uma construção de leituras, estudos, teorias, experiências e práticas que nos formam como educadores.

Referências

BRANDÃO, Rebeca. **Pedagogia do Cotidiano na (e da) educação infantil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ap6xE>. Acesso em: 08 dez. 2022.

CARRARA, Kester. **Introdução a Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004

FOCHI, Paulo. **Pedagogia do Cotidiano na (e da) educação infantil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPERIÊNCIAS DE/DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO DIFERENTES RISCANTES

Luísa Rech Lisbôa
Itaise Moretti de Lima

1. Considerações iniciais

No presente capítulo será apresentado o percurso do Estágio Supervisionado I (ES I), que é realizado na Educação Infantil (EI) e faz parte do quinto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. O trabalho desenvolvido no curso:

está pautado pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica (IFRS, 2022, p. 8).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), “a formação inicial de professores tem, no mínimo, duas dimensões fundamentais: a formação teórica e a formação prática/didática” (IFRS, 2022, p. 58). Nesse sentido, toma-se como base Pimenta e Lima (2006) que atribuem ao estágio um caráter de pesquisa e rompem com a ideia de atividade instrumental. Para a integralização do curso, são

realizados três estágios, sendo que o primeiro deles ocorre na primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo:

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de coparticipação em situação de cuidado e educação em classes de educação infantil, de zero a três anos e prática docente em classes de Educação Infantil, de 4 a 5 anos, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 89).

Nos componentes curriculares que antecedem o ES I, são estudados referenciais teóricos específicos sobre a EI, os quais alicerçam as discussões e preparam os discentes para os desafios da docência com crianças de zero a cinco anos de idade. A EI é a primeira etapa da Educação Básica e, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2010, p. 25). Ainda, a criança é reconhecida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Destaca-se que as “visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (Kramer, 2007, p. 02). Sendo assim, entende-se que a compreensão de criança como sujeito histórico e de direitos é uma importante conquista, além

do reconhecimento da pluralidade das infâncias no que diz respeito aos fatores culturais, sociais e políticos.

A premissa de que “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança” (Derdyk, 2020, p. 39) norteou a elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas do ES I, juntamente com as contribuições dos estudos e pesquisas de Cunha (2019, 2021) sobre concepções de arte na EI e de Fochi (2020) sobre planejamento de contexto e de sessão.

O capítulo discorre sobre as diferentes etapas vivenciadas no ES I, iniciando pela contextualização do cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em que o estágio foi realizado, seguindo com reflexões que surgiram durante a observação participante nos espaços escolares, incluindo análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas com gestoras e professoras regentes das turmas escolhidas, além da observação participante, investigação e pesquisa em turma de creche e de pré-escola. Nas seções 3 e 4 são apresentadas as experiências de coparticipação, o processo de elaboração e implementação das propostas pedagógicas. Por fim, as considerações finais, que apontam resultados, desafios e contribuições das experiências nessa etapa para a formação inicial docente.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

O campo de estágio escolhido foi uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do município de Vacaria, que atende crianças entre 4 meses e 5 anos de idade, que estão organizadas em 14 turmas, sendo elas berçários, maternais e pré-escola. Uma das primeiras

atividades realizadas no espaço escolar foi a análise do PPP que, segundo Veiga (2004, p. 14), configura-se como “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. De acordo com a equipe de gestão da escola, o documento é revisado anualmente e foi atualizado no mês de junho de 2023, com a participação da equipe gestora e comunidade escolar.

De acordo com o documento, a EMEI tem como missão “Proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de quatro meses a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade” (Vacaria, 2023, p. 9). No PPP, consta que as crianças são atendidas em tempo integral, as quais são organizadas por faixa etária, tendo em vista a data de corte 31/03, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e pela Resolução CEB nº 6/2010.

A equipe diretiva é composta por uma diretora, formada em licenciatura em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar; uma vice-diretora, formada em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e Gestão; e uma supervisora pedagógica com formação em Curso Normal de Nível Médio e em curso técnico em Gestão Ambiental. Conta com um quadro de 12 professoras: 11 com carga horária de trabalho de 40 horas e 1 com carga horária de 20 horas, 5 merendeiras, 5 serventes, 10 monitores, 1 agente administrativo auxiliar, 1 professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 psicopedagoga. Possui Conselho Escolar/ Associação de Pais e Professores, que se reúnem mensalmente ou quando necessário.

Com o intuito de conhecer o contexto das turmas, foram aplicados questionários para as professoras regentes das turmas, as quais sintetizaram informações importantes para o planejamento pedagógico. De acordo com a professora responsável pela turma do Maternal 1, o grupo é formado por 15 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de idade, sendo 11 meninos e 4 meninas, uma delas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), com laudo de deficiência intelectual e baixa visão. As crianças são oriundas de classes média e baixa e frequentam a escola em tempo integral. Mencionou que considera no momento do planejamento de suas propostas:

primeiramente as habilidades das crianças e o interesse da turma. A partir disto, também são consideradas as habilidades e competências previstas na BNCC, fatores estes importantes para que se alcance êxito e o que está sendo trabalhado faça sentido para o aluno [e que] as crianças têm uma boa convivência, demonstram muita curiosidade com o ambiente ao seu redor. Apreciam atividades com ritmo, músicas, desafios motores. Gostam de ouvir histórias (Professora A).

A professora apresentou como sugestões a serem trabalhadas com as crianças, cores, expressão corporal, corpo, identidade, nome e contação de histórias. A rotina da turma consiste no momento da acolhida das crianças na hora em que chegam na escola, entre 7h15 e 8h até as 8h30, tempo que ficam na sala do sono. No horário das 8h30 vão ao refeitório para tomar café, após cada turma vai para sua sala realizar atividades direcionadas pela professora, como contações de história, registros através de desenhos, atividades de movimento, lateralidade e equilíbrio. Às 9h50 fazem o lanche da manhã, após

continuam as interações pedagógicas. Às 11h05 são levadas ao refeitório para o almoço, em seguida passam no banheiro, vão para o sono até as 14h15 e as 14h45 vão ao refeitório fazer o lanche. Às 16h25 comem a sopa e após este horário há crianças que já começam a ir embora. Essas microtransições, que se configuram como “transições da vida cotidiana” (Fochi, 2020, p. 110), sempre acontecem de forma lúdica, através de cantigas, brincadeiras, histórias. Em todas essas etapas da rotina, foi notável a relação entre cuidar e educar, prevista nas DCNEI, sendo “o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19).

Durante a observação participante, as crianças demonstraram grande apreço por atividades com blocos coloridos, em que pudessem criar e fazer relações com diferentes formas e objetos, além do interesse por desenhar em diferentes espaços, como por exemplo, no quadro escolar de giz da sala referência. Tais constatações foram levadas em consideração no momento da elaboração do planejamento pedagógico para a turma.

Já a professora regente da turma do Pré 1A, que atua no turno da manhã, relatou que a turma é composta por 19 crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos, sendo 8 meninas e 11 meninos, um deles com NEE, laudo de autismo de grau severo. A rotina organizada para o período em que as crianças estão na escola, das 7h45 às 11h45, inicia com café da manhã, às 10h é servida a fruta, das 10h às 11h15 é o tempo do recreio e às 11h15 é servido o almoço.

Sobre o planejamento pedagógico, a professora comentou que privilegia o desenvolvimento da coordenação ampla e fina, incluindo músicas, histórias e temáticas propostas no calendário da escola. Quanto às

sugestões de temáticas para serem trabalhadas, a professora listou o que está no calendário do mês de outubro, período em que foram realizadas as práticas, sendo elas dia dos animais, dia das crianças e *halloween*. Comentou ainda sobre a mostra pedagógica, prevista para o mês, com o intuito de expor atividades realizadas pela turma.

Na observação participante foi possível perceber o envolvimento e a atenção das crianças nas atividades propostas, conforme a organização da professora e a rotina da escola. As informações coletadas durante a conversa com as professoras regentes e as observações participantes foram de grande relevância para a elaboração do planejamento pedagógico das intervenções do estágio. Considerou-se relevante realizar propostas pedagógicas alicerçadas nos conhecimentos das artes visuais. Foram elaboradas diferentes sessões tendo como objetivo a exploração de diferentes riscantes e suportes para desenho e pintura.

Segundo Fochi (2020, p.108), “[...] a perspectiva de planejamento precisa acolher a vida cotidiana como algo que é pensado e organizado para que as crianças possam viver enquanto experiências de aprendizagem”. Desse modo, foram realizados planejamentos de contexto e de sessão. Pensar o contexto é fundamental para que possamos contribuir significativamente na vida das crianças, pensando na vida cotidiana da escola, ou seja, “planejar o contexto é desnaturalizar o óbvio, o ‘sempre foi assim’, para desconstruir a lógica de que uma jornada educativa é uma corrida de obstáculos ou autogerenciada pela ‘entidade rotina’” (Fochi, 2020, p. 109). Já, o planejamento de sessão “corresponde ao desenho de um percurso praticável com bases em algumas premissas

epistemológicas” (Fochi, 2020, p. 115) e objetiva “propor a pequenos ou grandes grupos situações significativas de aprendizagem que articulem os seus saberes com aqueles já sistematizados pela humanidade” (Fochi, 2020, p. 115).

A organização dos espaços como estratégia pedagógica foi um elemento essencial tanto para as crianças quanto para a estagiária, que se colocou em uma postura de observadora e pesquisadora junto com as crianças, o que contribuiu para que elas se sentissem acolhidas e instigadas a explorar o espaço, os materiais e seu próprio corpo a partir do movimento, ou seja:

O espaço físico, para tornar-se um ambiente de aprendizagem, deve proporcionar segurança, ser acolhedor, flexível em sua organização e conforto. Ao tornar-se um ambiente, permite que relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas sejam possíveis de acontecer (Horn, 2017, p.18).

Nas próximas seções, será apresentado o fio condutor do planejamento pedagógico em cada uma das turmas e das atividades de docência realizadas pela estagiária, em conjunto com as professoras regentes, enfatizando o referencial teórico que embasou o trabalho desenvolvido.

3. O Planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turmas de zero a três anos

As sessões desenvolvidas foram pensadas a partir de uma concepção de arte que rompe com “os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil” (Cunha, 2019, p. 19), os quais, “oscilam entre o

diretividade técnico (saber fazer) e o laissez-faire (expressar livremente sem interferência do professor)” (Cunha, 2019, p. 19). Para isso, o foco foi a elaboração de

propostas que desafiassem o imaginário infantil, buscassem os conhecimentos visuais das crianças, explorassem a linguagem visual nas formas de produzir, entender e ler as imagens, bem como investigassem as possibilidades dos materiais (Cunha, 2019, p. 20).

Considerando que a turma se mostrou participativa e curiosa durante as observações realizadas pela estagiária, foram escolhidos diferentes materiais, para além do lápis de cor e da folha A4, para fazer parte do acervo a ser explorado pelas crianças. A inspiração surgiu das pesquisas de Cunha (2021, p. 2), que buscam “produzir reflexões sobre os materiais da Arte, tradicionais ou qualquer outro, e os materiais que comumente as escolas disponibilizam às crianças”. A autora (2021) ainda enfatiza que:

Pesquisa e conhecimento de materiais demandam tempo, mas esse tempo pode ser o próprio tempo com as crianças ao ar livre, na sala referência, nos corredores, nas janelas. Um tempo de descobertas compartilhadas, de surpresas mútuas, de autorias individuais e coletivas onde não se demarca a influência do adulto ou da criança nas produções efêmeras, perenes, concretas, gasosas, molhadas, secas, duras, moles, grandes, pequenas, minúsculas, iluminadas, escuras, claras, coloridas, monocromáticas (Cunha, 2021, p. 23).

Essa forma de desenvolver o trabalho incentivou as crianças a explorarem diversos materiais e perceberem as diferentes possibilidades de realizar um registro. Além disso, compartilharam suas ideias e experimentações com

outras crianças, o que possibilitou que se sentissem mais seguras ao consolidar novas vivências e diferentes movimentos. Durante o percurso, foi possível dar oportunidade às crianças de sentir o desenho com todo o seu corpo, observando diferentes imagens, como por exemplo, as nuvens no céu. Fizeram registros de diversas maneiras, uma delas foi usando como suporte uma lousa transparente e como riscante um batom. Cunha (2021, p. 10) alerta que:

Adotar uma denominação contemporânea aos materiais veículo não garante às crianças formas inventivas de trabalhar com eles. Assim como a Arte de hoje desafia-nos, desacomoda, atíça, provoca, os materiais quando ofertados às crianças também deveriam estar dentro dessa perspectiva, caso contrário a forma estereotipada da flor, sol, nuvem, árvore, grama, passarinho será replicada com qualquer material.

No momento de elaborar tais propostas, considerou-se a diversidade de materiais a serem explorados e as “modificações na pintura e os modos de pintar” (Cunha, 2021, p. 4). A ideia de desenho expandido, “desenvolvida pelo *Segni Mossi*, formado pela dupla de artistas, formadores e atelieristas italianos Alessandro Lumare, artista plástico, ilustrador, e Simone Lobefaro, coreógrafa, em propostas que misturam desenho e movimento” (Cunha, 2021, p. 11), também esteve presente no planejamento. Nesse sentido, Cunha (2021, p. 11) afirma que “Para que o desenho, assim como as outras linguagens, modifique-se na Escola é necessária uma atualização do que são os materiais e o desenho hoje, para tanto, a ampliação de repertórios é imprescindível”.

Dentro dessa perspectiva, foram realizadas quatro sessões durante dois dias. A primeira, foi uma roda de conversa, que teve como objetivo conversar com as crianças sobre o que aconteceria durante os dias de regência da estagiária e prepará-las para as pequenas mudanças que iriam ocorrer: a presença de uma nova professora (estagiária), organização de espaços, atividades realizadas em pequenos grupos, entre outras. Além disso, as crianças foram questionadas sobre as possíveis maneiras de desenhar, aguçando a curiosidade sobre o que estava por vir nos próximos momentos. Foram instigadas a pensar sobre materiais utilizados em seus desenhos e pinturas, e relataram que a tinta seria algo diferente do habitual lápis de cor.

Na segunda sessão, denominada corpo riscante, as crianças tiveram a oportunidade de realizar com o corpo uma dança no chão. Foram recebidas em uma sala diferente da sala referência, a qual foi preparada previamente. O chão forrado de papel pardo, música instrumental no ambiente e giz de cera à disposição. Organizadas em duplas, foram convidadas para a experiência de dançar no chão e ao mesmo tempo deixar o registro de seus movimentos com giz de cera. As reações das crianças foram as mais diversas, algumas ficaram um pouco tímidas, outras gargalharam manifestando emoção por estar desenhando de outra maneira e conseguindo explorar o espaço, como pode-se observar na Figura 1. Na terceira sessão, foram convidadas a observar o céu, notar as nuvens e imaginar o que podemos enxergar para além delas. A última sessão foi o registro desse momento. Utilizando papel plástico transparente e batom, as crianças puderam criar os diferentes desenhos ou as

formas que imaginaram a partir da observação das nuvens. Relataram que imaginaram ovelhas, princesas, aviões, macacos e dinossauros. Além dos registros, uma das crianças, apresentada na Figura 1, utilizou o batom para passar nos lábios, o que demonstra a exploração e ressignificação de materiais.

Figura 1: Corpo riscante e registro com batom



Fonte: Autoras (2023).

Uma delas preferiu ficar sentada apenas observando o efeito do giz de cera no papel pardo. Salienta-se a importância da escuta ativa da professora em relação às manifestações das crianças para perceber o que é possível para cada uma delas durante as intervenções. Outro fato interessante, foi o receio de alguns meninos em utilizar o riscante por considerarem que muitas coisas são feitas somente para meninas e outras somente para meninos. Cunha (2021, p. 19-20) ressalta que:

Em geral, pensamos que as crianças, meninos e meninas, escolhem e utilizam os materiais da mesma maneira, como se

eles fossem “neutros”, porém, as escolhas sobre um objeto, uma cor e como usá-los, muitas vezes, estão relacionadas com as aprendizagens efetuadas pelas pedagogias culturais generificadas endereçadas à infância.

A seguir, será apresentado o planejamento e as atividades de regência com crianças da pré-escola.

4. O Planejamento e as atividades de regência com crianças da pré-escola

A regência na turma de pré-escola também foi baseada no planejamento de contexto e de sessão. A partir da observação participante evidenciou-se a curiosidade das crianças da turma por letras e números. Tendo como objetivo envolver os diferentes riscantes, foi pensado na oportunidade de explorar diferentes formas de fazer o registro dessas aprendizagens. Foi possível sentir o desenho, explorar e conhecer todas as partes que fazem parte de si, desde o corpo até a escrita do nome, valorizando cada traço de sua autoria.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p. 37). Tebaldi e Carvalho (2019, p. 12) afirmam que “ao brincar, a criança é protagonista do seu fazer”. Dessa maneira, as sessões com as propostas de utilização de diferentes riscantes também estiveram atreladas aos estudos desses dois autores mencionados, sobre letramento e brincadeira. As propostas permitiram o contato das crianças com diferentes possibilidades de registro, como batom, areias coloridas, giz molhado,

gelos, canetinhas, papéis de diferentes tamanhos, atividades ao ar livre, bandejas iluminadas, entre outras, conforme a Figura 2.

Figura 2: Crianças da pré-escola fazendo seus registros



Fonte: Autoras (2023).

Em todas as sessões foi possível perceber a vontade das crianças de explorar os materiais, o que comprova a relevância de pensar de forma cuidadosa a organização dos espaços e dos materiais. De acordo com Cunha (2019, p. 09), “ao oferecer os materiais às crianças, sejam simples lápis, sejam metros de conduíte, é necessário armar uma cena pedagógica com o intuito das crianças conhecerem, explorarem, experimentarem e criarem com os materiais”.

Em uma das sessões, as crianças foram convidadas a pesquisar sobre as cores que se aproximam das cores da nossa pele. Para isso, foram disponibilizados lápis de cor e giz de cera em uma mesa. Cada criança teve de escolher o lápis que melhor representasse a cor da sua pele. Algumas, resolveram o desafio rapidamente, pegando da mesa o lápis salmão, reconhecido por muito tempo como o padrão “cor da pele”. Esse foi um ponto de discussão

proposto na turma, pois, “ecoa na escola a existência de uma única cor, a cor-de-rosa salmão, como a representante da pele de todas/os [...]” (Fernandes; Jesus; Ribeiro, 2022, p. 3). Entende-se que esse é um fato que merece atenção e aprofundamento, pois “algo tão simples e aparentemente inofensivo (como a escolha de um lápis de cor) pode apontar a performatização silenciosa do racismo, de modo mais estruturalmente intencionado do que aparenta” (Fernandes; Jesus; Ribeiro, 2022, p. 8).

Todas as intervenções desencadearam reflexões e oportunizaram espaço para o diálogo, colocando em evidência as diferentes formas para que cada criança pudesse expressar suas aprendizagens. Cada dia de regência se constituiu como um espaço de pesquisa sobre os desafios e possibilidades inerentes ao fazer docente e à trajetória da formação inicial da estagiária, os quais serão discutidos em seguida, nas considerações finais.

5. Considerações finais

O período de ES I é o momento de estarmos em contato direto com a realidade escolar, produzindo conhecimento a partir da pesquisa realizada e desconstruindo certezas oriundas do senso comum. Para isso, os estudos realizados nos diferentes componentes curriculares ofertados no curso até o presente momento foram indispensáveis. Perceber que é possível proporcionar às crianças diferentes formas de aprender e de vivenciar novas experiências que permitam a descoberta do mundo é muito gratificante.

A experiência na EI possibilitou ressignificar ideias e percepções sobre essa etapa da educação básica. Vivenciar a

indissociabilidade entre o cuidar e o educar instigou ainda mais a valorização do cotidiano escolar e das micro-transições. Além disso, fez com que a percepção de uma rotina, dito desgastante e corrida, pudesse ser colocada como pauta de reflexão, já que “pensar o tempo no cotidiano da educação infantil tendo em vista criar rupturas está vinculado à ideia de romper com a compreensão do tempo linear e com a dinâmica de aceleração imposta pelo sistema capitalista” (Barbosa, 2013, p. 2017).

Nesse sentido, algo que pode ser revisto foi o tempo estimado para cada proposta, sendo possível muitas vezes a utilização de planejamentos alternativos ou até mesmo alterar o tempo previsto, conforme as necessidades expressas pela turma, já que, conforme Carvalho (2015, p.124):

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência.

Ao iniciar a trajetória acadêmica no curso de licenciatura, muitas ideias parecem estar distantes das possibilidades reais, o que gera certa ansiedade, entretanto, quando se rompe com a dicotomia entre teoria e prática as possibilidades lançadas começam a fazer sentido e propostas como desenvolver algo em um ambiente livre, realizar uma receita, utilizar diferentes materiais que geram “bagunça”, começam a ser vislumbrados, apesar

dos desafios. Utilizar diferentes riscantes e suportes como objetos de pesquisa e exploração tanto por parte das crianças quanto por parte da estagiária, foi o desafio lançado no percurso do ES I. Os objetivos propostos foram alcançados de maneira divertida, criativa e autônoma. Através do fio condutor do trabalho, foram realizadas propostas envolvendo letramento, a partir da ampliação da leitura de mundo, do contato com diferentes histórias, possibilidades de resolução de problemas e do conhecimento de si e de seus pares.

Finaliza-se confirmando que essa etapa do percurso formativo foi muito marcante, sobretudo, uma oportunidade incrível de ver o sorriso no rosto e a felicidade das crianças em aprender brincando. Para isso, o embasamento teórico obtido previamente ao ES I foi fundamental, pois a partir do momento que planejamos minuciosamente os detalhes do tempo, dos espaços e dos materiais, as inquietações se transformam em desacomodação para buscar práticas que estejam alinhadas às especificidades da EI.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 10 dez. 2023.

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

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun., 2015.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–25, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17695.037. Disponível em: <https://encr.pw/wler9>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Como vai a Arte na Educação Infantil?. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 3, 2019. DOI: 10.5965/24471267532019010. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/16827>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

FERNANDES, Laysla Ribeiro da Silva. JESUS, Ludimilla Dadiane Cardoso de. RIBEIRO, Marlana Carla Peixoto. Pintando o futuro: (re)significando o lápis “cor de pele”. **Anais do XVIII Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira.** v. 8, n. 1. ENFOPLE, Inhumas: UEG, 2022.

FOCHI, Paulo. A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org). **EnLacEs no debate sobre infância e educação infantil** [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

Disponível em: <https://l1nq.com/u8MKr>. Acesso em: 17 set. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, 1(2), 14 pgs, 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/w7Vpj>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEBALDI, Lisiane Rossatto. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Letramento e brincadeira: implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola. V **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. Anais: entre currículos nacionais e avaliações internacionais: os desafios de uma educação global. Joinville: UDESC, 2019.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.

PARTE II

ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO DE OBSERVAR E ANALISAR A REALIDADE ESCOLAR

Luca Luz de Lima
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1. Considerações iniciais

O Estágio Curricular é um componente essencial da formação de professores em cursos de Licenciatura, uma vez que proporciona aos futuros educadores a oportunidade de aprimorarem suas habilidades pedagógicas e de interação com as crianças. Através deste princípio, os professores em formação têm a chance de vivenciar na prática o que aprendem em sala de aula, adquirindo experiências significativas e reais para a sua atuação profissional. Durante o estágio, os estudantes são desafiados a refletir sobre o seu papel como educadores e a desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais das crianças, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo. Além disso, o estágio curricular também proporciona a oportunidade de os futuros professores estabelecerem relações de parceria com professores experientes, que podem orientá-los e compartilhar suas experiências práticas. Dessa forma, o estágio curricular se torna uma etapa fundamental na formação, capacitando-os a enfrentar os desafios da docência de forma profissional e efetiva.

O Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se mostra como uma oportunidade de enriquecimento entre teoria e prática, aliado à convivência com as crianças e escola, as teorias desenvolvidas no cotidiano escolar e o aprendizado.

No decorrer deste capítulo pretendemos apresentar os resultados obtidos durante o estágio realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Vacaria-RS, além de relatarmos as experiências vividas na sala de aula e no ambiente escolar com os demais setores, visando o processo de aperfeiçoamento da formação de pedagogo.

O Estágio foi desenvolvido durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Vacaria*, o qual possui oito semestres, sendo desenvolvido no sétimo semestre os trabalhos acerca do segundo estágio no componente curricular Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, o objetivo geral do componente é: Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 101). Assim, no Estágio Supervisionado II, com carga horária relógio de 150 horas, os estudantes devem realizar: Observação e participação nas atividades próprias da vida escolar. Atividades de preparação, orientação e acompanhamento do estagiário no trabalho docente (Vacaria, 2022. p.101).

A metodologia desenvolvida foi a observação participante e planejamento de atividades, atreladas a leituras e estudos acerca da prática pedagógica, utilizando como base as observações realizadas, proporcionando novas abordagens pedagógicas para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. O referido estágio ocorreu em uma turma de terceiro ano, com alunos de 9, 10 e 11 anos de idade.

A teoria é a base para o trabalho, quando pensamos em estágio curricular, é comum associá-lo à práxis, afinal, é nessa etapa que podemos vivenciar na sala de aula tudo o que aprendemos na teoria. Durante a graduação, absorvemos conhecimentos teóricos que nos dão embasamento para compreender e aplicar os conceitos. Portanto, é fundamental valorizar a teoria como um pilar essencial para o estágio curricular. A prática é o momento de aplicar o conhecimento, após adquirirmos uma base teórica sólida, chega o momento de colocar em exercício tudo o que aprendemos. O estágio curricular é a oportunidade de vivenciar na realidade o que antes era apenas teoria. É nesse momento que podemos experimentar, errar, aprender e crescer profissionalmente. A prática nos desafia a aplicar o conhecimento de forma efetiva, lidar com situações reais e desenvolver habilidades específicas da nossa área de atuação.

No estágio do ensino fundamental, as crianças são o centro das atenções, pois é nessa fase que elas começam a construir suas concepções e significados sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a atividade do estágio se torna fundamental, pois é por meio dela que os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar o trabalho em sala de aula, colocando em atuação os conhecimentos

adquiridos na formação acadêmica. A intencionalidade é um aspecto essencial nesse processo, pois é necessário que o estagiário tenha clareza sobre os objetivos pedagógicos que pretende alcançar, assim como as estratégias que irá utilizar para promover o aprendizado das crianças. A pedagogia é a base teórica que sustenta essa ação, fornecendo subsídios para que o estágio seja realizado de forma efetiva e significativa. Portanto, o estágio no ensino fundamental é uma etapa crucial na formação dos pedagogos, pois é um dos momentos que temos a oportunidade de nos aproximar da realidade da sala de aula, compreendendo as particularidades das crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

O estágio supervisionado é um requisito obrigatório para a formação dos cursos de licenciatura, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96). Essa etapa envolve uma experiência teórico/prática que visa proporcionar ao estagiário uma imersão nos aspectos sociais, profissionais e culturais relacionados à sua futura carreira como docente. Trata-se de uma oportunidade única para vivenciar de forma real a prática educacional, garantindo uma reflexão profunda sobre o papel do professor. Ao permitir que o aluno se aproxime da sala de aula, de acordo com o projeto político pedagógico do curso, o estágio supervisionado permite uma formação mais completa e prepara o futuro educador para os desafios da profissão.

O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, “Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade” (Filho, 2010,

apud Bernardy; Paz, 2012, p.1). Pimenta e Lima (2006) apud Pimenta e Gonçalves (1990, p. 45) reforçam que “[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria parte prática do curso”.

A infância é uma fase da vida que possui uma singularidade única e encantadora. Crianças são seres em desenvolvimento, cheios de curiosidade e energia, que enxergam o mundo de forma diferente dos adultos. Suas ações são movidas pela espontaneidade e pela busca de diversão, sem se preocuparem com os julgamentos ou com os princípios impostos pela sociedade.

O estágio é essencial no processo de formação do pedagogo e vai além de cumprir as exigências acadêmicas, pois os momentos vividos possibilitam crescer nesse campo de formação, visto que cada um busca estar em um patamar teórico-metodológico capaz de subsidiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem no ensino fundamental. Frente a esses pontos, o estágio nos permite unir teoria e prática, percebendo como as mesmas são indissociáveis.

Neste processo, acadêmicos e futuros profissionais da educação, vivenciamos esse percurso sob constante aperfeiçoamento, o qual nos possibilita experimentar e conhecer o dia a dia de uma escola, refletindo sobre as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas, pois conforme Oliveira (2008, p. 217), “[...] quando bem fundamentado, planejado e estruturado, o estágio se torna um momento de extrema importância no processo de formação do estudante”.

O momento de preparar aulas e realizar leituras, permite ao estagiário que ele reflita sobre aquilo que está vivenciando, baseando-se em alguns autores que fornecem os subsídios teóricos necessários, eles abordam a questão da pesquisa na formação de um professor e como esse momento faz do estagiário, além de um professor, um pesquisador:

É importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e análise das escolas, espaço institucional, onde ocorre o ensino e a aprendizagem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições. O estágio, assim realizado, permite que se traga contribuições de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 20).

Freire (2012) também aborda essa relação do professor pesquisador que investiga a realidade que trabalha, afirmando que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2012, p. 30).

Como parte da estrutura metodológica, utilizamos o planejamento e o Diário de Campo como ferramentas de pesquisa durante o estágio. Esses recursos foram construídos ao longo da experiência vivenciada no ambiente escolar, em contato com todos os envolvidos na instituição de ensino, principalmente durante as intervenções em sala de aula. No planejamento,

trabalhamos com as áreas do conhecimento, definindo conteúdos, objetivos, desenvolvimento das aulas, atividades realizadas, avaliação, recursos utilizados e referências bibliográficas. Já no Diário de Campo destacamos as principais experiências, dinâmicas e diálogos que ocorreram durante todas as aulas.

Para nós, futuros pedagogos, essa experiência foi de importância sem igual, pois somente ao estarmos imersos no ambiente escolar é que podemos compreender as atitudes, dificuldades, anseios e satisfações que os profissionais dessa área enfrentam. Esse estágio proporcionou um contato efetivo com a realidade do dia a dia da profissão. Com esse enfoque profissional, podemos aprimorar nossas habilidades e conhecimentos, nos preparando para os desafios que encontraremos ao exercer a Pedagogia.

Para desenvolver os trabalhos do estágio, a diretora da instituição disponibilizou uma turma do terceiro ano, com algumas adversidades como alunos ainda não alfabetizados e/ou com dificuldades de aprendizagem. Em conversas com a professora supervisora, algumas das orientações seriam para trabalhar, principalmente, a matemática e o português, por conta do nível de defasagem da maioria dos alunos, advinda do período de reclusão social.

Diante da constatação da realidade da turma, percebemos a necessidade de proporcionar às crianças algo inovador em seu cotidiano escolar, mas que abordasse os assuntos propostos pela professora. Era essencial assegurar aos alunos a oportunidade de expressão e de se sentirem parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o planejamento elaborado precisava explorar

temáticas que aproximavam as crianças do aprendizado, de modo que o trabalho realizado tivesse um significado relevante para o conhecimento daquela turma. Após ser aprovado pela supervisora da escola e pela orientadora do IFRS, os trabalhos e temáticas foram implementados e ajustados durante o período de quinze dias dedicados à regência com a turma.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A escola originou-se para atender a demanda da oferta da Educação Infantil (Pré-escola), contemplando crianças a partir dos 4 anos. Observou-se a realidade e as eventualidades da comunidade escolar, surgindo assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental, que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. Localiza-se na área central do município atendendo em média de 559 estudantes, residentes dos bairros que se localizam nas proximidades do centro da cidade

A instituição conta com 27 turmas: 3 turmas de pré I, 5 turmas de pré II, 4 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano, 1 turma de 5º ano, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde e 5 turmas da EJA no turno da noite.

Conta com um espaçoso ambiente externo, com gramado e parque, onde as crianças desfrutam de seus intervalos e desenvolvem atividades ao ar livre. Esse espaço também pode ser utilizado pelas turmas, seguindo um cronograma estabelecido. Além disso, a escola possui dois andares com salas de aula e ainda

oferece um divertido parque interno, disponível mediante reserva prévia.

A administração da escola é composta por um Gestor, Cogestores e uma Supervisora, que é responsável pela coordenação. A escola conta com 34 docentes, 15 monitores, 03 merendeiras e 10 serventes, no total, a instituição possui 53 servidores, englobando os três turnos.

A escola conta com um amplo espaço físico, composto por dez salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, um pátio externo para recreação, uma cantina, três banheiros para alunos e ainda com as salas dos funcionários, professores, direção, secretaria, almoxarifado, despensa e um laboratório de informática. A infraestrutura da escola oferece diversos ambientes para o desenvolvimento das atividades escolares e administrativas, proporcionando um ambiente seguro e propício para o aprendizado dos alunos.

Durante as conversas com a equipe gestora e as professoras regentes, tivemos a oportunidade de sondar a rotina da escola. Observamos as crianças chegando e saindo, testemunhamos o cuidado e carinho com que suas famílias as entregavam aos profissionais da instituição. A equipe gestora nos apresentou o PPP, documento que norteia as diretrizes da escola. Já as professoras regentes nos mostraram as turmas, revelando a diversidade cultural presente em nossa comunidade. Os alunos da escola são filhos de donas de casa, trabalhadores rurais, motoristas, empregadas domésticas e comerciantes locais. A maioria reside no próprio bairro ou nas proximidades.

No PPP, destaca-se a seguinte afirmação: "A criança tem infinitas possibilidades de entrar no processo de

aprendizagem e desenvolvimento, que são moldadas pelas interações com a cultura e o ambiente ao seu redor" (Vacaria, 2023). Considerando esses aspectos, optamos em abordar um tema que proporciona às crianças uma jornada singular em direção ao crescimento, por meio da consciência corporal, da exploração do espaço e da imersão em narrativas e brincadeiras. O objetivo era explorar a riqueza da aprendizagem orientada por histórias e brincadeiras, permitindo que as crianças se sentissem protagonistas do processo educacional.

Diante dessa reflexão, surge uma indagação intrigante: por que os mestres não incorporam a arte da narração de histórias ao ensino dos estudantes? Não seria oportuno e enriquecedor os discentes assimilarem conhecimento por meio dessa prática singular, que foge um pouco da aula expositiva? Se os alunos fossem os protagonistas do processo de aprendizagem, aprenderiam de maneira mais profunda e duradoura?

Muitos educadores ainda limitam a contação de histórias à Educação Infantil, deixando de utilizá-la nos anos iniciais. No entanto, ao observarmos que o uso dessa técnica vem sendo negligenciado e não explorado em sala de aula, percebemos a existência de uma lacuna no ensino sem essa ferramenta. É necessário que os professores compreendam que a contação de histórias pode ser uma poderosa aliada no desenvolvimento dos alunos, independentemente da idade. Ela estimula a imaginação, desperta o interesse pelos temas abordados e incentiva a criatividade.

É importante ressaltar que a leitura em voz alta na sala de aula pode ser abordada de diversas maneiras, desde a narração de um conto até a apreciação de

diferentes povos e culturas, despertando nos alunos valores como honestidade, amizade, verdade e justiça, e ajudando-os a desenvolver consciência sobre a convivência em sociedade. Os estudantes muitas vezes se identificam com as histórias que são lidas, pois encontram nelas uma forma de lidar com os sentimentos confusos e os conflitos que enfrentam no dia a dia.

Ao trazer histórias para a sala de aula, o professor leva os estudantes a viajarem por diferentes lugares e tempos, expandindo seus horizontes. Além disso, as histórias são uma maneira eficaz de transmitir valores e ensinamentos importantes de forma lúdica e envolvente. Portanto, é fundamental que os educadores deixem de limitar a contação de histórias à Educação Infantil e a utilizem como uma ferramenta valiosa em todas as séries. Dessa forma, estaremos preenchendo uma lacuna no ensino e promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e estimulante.

Ao trabalhar com histórias, as crianças conseguem perceber, transmitir, recordar e até mesmo expressar emoções. Essa percepção é resultado do poder psicológico que as histórias e brincadeiras exercem sobre elas. O objetivo é oferecer um ensino fundamental de qualidade, com abordagens pedagógicas sólidas e embasadas teoricamente, que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Acreditamos que através da exploração do corpo e do ambiente, essas pequenas mentes criativas terão a oportunidade de se expressar e se desenvolver plenamente.

A arte de narrar histórias tem o poder de cativar tanto os adultos quanto as crianças. Ficamos maravilhados e hipnotizados ao ouvir uma história envolvente. Por um

instante, somos transportados para um mundo mágico, repleto de fantasias e encantamentos, totalmente diferente da realidade que conhecemos. É como se, por um breve momento, conseguíssemos escapar da rotina do dia a dia. De acordo com Garcia (2003, p. 10):

‘Era uma vez...’ tem sido a senha para se entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas que o encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? porque ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas [...].

Segundo Freire (1989), é importante reconhecer que a criança já possui conhecimentos prévios e é capaz de fazer a leitura do mundo ao seu redor mesmo antes de entrar na escola. Portanto, é essencial considerar essas habilidades no ambiente educacional, pois:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (Freire, 1989, p. 7).

É inegável que a contação de histórias é frequentemente associada apenas à Educação Infantil. No entanto, ao examinarmos de perto os primeiros anos do Ensino Fundamental, fica evidente a ausência dessa prática e o quão crucial ela é para a alfabetização dos alunos. Como ressalta Sousa e Bernardino (2011, p. 238):

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e metaalfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

A turma escolhida para regência foi a do 3º ano, composta por 18 alunos. O grupo contava com 6 meninas e 12 meninos, todos na faixa etária de 09 a 11 anos de idade, as aulas eram no turno da manhã. Durante o período de observação, percebemos que dois alunos necessitavam de um acompanhamento especial. Um deles estava sendo avaliado para identificar suas necessidades e encontrar a melhor forma de ajudá-lo. O outro já havia passado pela avaliação e possuía um laudo específico, que servia como base para as intervenções feitas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa sala, os alunos com alguma necessidade ou especialidade recebiam o suporte necessário para se desenvolverem plenamente no âmbito educacional. Para auxílio desses alunos, havia uma monitora, que igualmente ajudava os dois alunos.

3. O Planejamento e as atividades de regência

A realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos proporcionou colocar em prática o que aprendemos durante a graduação em licenciatura. É a chance de testar nossos

conhecimentos pedagógicos e refletir sobre como podemos aprimorá-los ainda mais. Nosso objetivo é buscar constantemente o aperfeiçoamento, até atingirmos um nível de excelência que nos capacite a assumir uma sala de aula de forma confiante. Ao longo dessas semanas de estágio, colocamos em prática as teorias e conhecimentos adquiridos, analisando cuidadosamente em quais aspectos podemos evoluir. É nesse momento que começamos a compreender verdadeiramente os desafios e as recompensas de ser um educador.

Este momento é fundamental para adquirir experiências essenciais para nossa carreira como pedagogos. O Estágio é um componente curricular obrigatório em cursos de licenciatura e é considerado um momento de construção, reflexão e troca de conhecimento com a comunidade escolar. A interpretação e intervenção na realidade são habilidades indispensáveis aos estudantes em suas futuras carreiras profissionais. É necessário aprender a observar, descrever, registrar e interpretar a realidade, a fim de propor soluções criativas e inteligentes para os desafios que surgem. Essa capacidade de superação é essencial para alcançar um resultado profissional de qualidade.

A oportunidade de realizar o Estágio proporcionou uma incrível imersão na rotina escolar. O contato direto com a escola permitiu um entendimento mais profundo do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica de relação entre professor e aluno. Foi uma experiência enriquecedora que destacou a importância do educador, adotar estratégias práticas para conduzir a classe, incluindo a necessidade de compreender individualmente cada criança e seus desafios. A experiência no

Estágio Supervisionado II possibilitou a criação de um planejamento personalizado que visava promover o desenvolvimento integral de cada educando, incentivando-os a construir seus próprios conhecimentos.

Nesse contexto, é fundamental que o professor seja um pesquisador atento às suas próprias ações, buscando aprimorar constantemente seu planejamento pedagógico para proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas. O educador não deve ser apenas um mero espectador, mas sim observar e incentivar o desenvolvimento dos alunos.

A implementação prática desse planejamento ocorre por meio de uma sequência de atividades diversas no dia a dia escolar. Essa sequência permite que os estudantes se orientem no tempo e no espaço, desenvolvendo autonomia. Além disso, estimula a socialização entre professor e aluno, bem como entre os alunos.

É importante ressaltar que esse processo deve ser conduzido de maneira profissional, visando sempre o melhor desenvolvimento dos alunos e a promoção de um ambiente educativo estimulante. Assim:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças de forma que possam comunicar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de se sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima (Brasil, 1998. p. 31).

A aprendizagem é uma jornada constante e diversificada. Para que todos avancem no processo de

ensino e aprendizagem, os professores devem propor atividades desafiadoras que sejam desenvolvidas de acordo com as características do grupo. Além disso, é essencial programá-las de maneira estratégica, garantindo interação e interdisciplinaridade. Os jogos, as brincadeiras e outras atividades didáticas transformam-se em situações de aprendizagem significativas quando planejadas e orientadas pelo professor.

Durante o período de estágio, é possível ter uma visão realista da profissão docente. Enquanto estudamos teoricamente a realidade de uma escola e de uma sala de aula, idealizamos um ambiente educacional onde todas as questões podem ser resolvidas com teorias educacionais perfeitas. No entanto, durante a experiência de estágio, nos deparamos com inúmeras demandas que estão longe de serem atendidas. Isso inclui desde a precarização das instalações físicas até a falta de materiais pedagógicos e didáticos. Pimenta e Gonçalves (1990) apud Pimenta e Lima (2006, p. 45) fazem considerações em torno da finalidade do estágio:

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

É indispensável que os professores responsáveis pelo estágio trabalhem em conjunto com seus colegas e alunos para entender e questionar criticamente a realidade, com base em teorias. A interação entre os professores titulares e estagiários é sempre benéfica, uma vez que os

estagiários trazem consigo conhecimentos adquiridos na universidade, prontos para serem aplicados em sala de aula, alinhados com os planos de aula, o projeto de intervenção, as orientações do professor orientador e as expectativas construídas.

Desde o momento em que nos aproximamos dos alunos, podemos perceber a expectativa em ter um novo professor com ideias inovadoras para romper com a rotina. No entanto, assim que começamos a nos envolver mais com os docentes nos deparamos com a desmotivação e o desânimo que muitos deles carregavam em relação à profissão. Ao menor sinal de oportunidade, eles desestimulam os estagiários, compartilhando suas próprias insatisfações e decepções. Porém, também encontramos aqueles que defendem e protegem a profissão, falando com orgulho e satisfação sobre o ato de ensinar.

Apesar dos desafios, não foi difícil estabelecer uma conexão com as crianças e conquistá-las. Além de transmitir o conteúdo curricular, buscamos também oferecer atenção, carinho e oportunidade para que elas expressassem suas próprias visões. Permitimos que os alunos dessem sua opinião sobre o que consideraram positivo ou negativo na aula, o que mais gostaram e o que poderia ser melhorado.

Buscamos inovar as aulas, proporcionando um ambiente mais dinâmico e divertido para os alunos, mas fomos alertados pela professora regente sobre a necessidade de seguirmos a rotina escolar. Diante disso, decidimos desenvolver aulas mais interativas e participativas, promovendo uma maior interação entre os alunos. O objetivo era oferecer atividades significativas e

relevantes para a realidade em que eles viviam. A nossa abordagem sempre foi profissional, priorizando o aprendizado dos alunos. “Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa realização” (Antunes, 2007, p. 30).

Em nossa perscrutação, procuramos desvendar o intrincado processo de crescimento das crianças a quem nos dedicamos. Buscamos intervenções que possam potencializar seu desenvolvimento, estimulando e cultivando uma atmosfera favorável às interações, tanto entre elas quanto com os adultos, dentro e fora da instituição. Dessa forma, almejamos alcançar avanços que, por si só, não ocorreriam espontaneamente.

A imaginação desses pequenos é inesgotável, e cabe ao professor ser o impulsionador para que eles criem e se superem cada vez mais. Durante essa etapa, testemunhamos a grande interação dos alunos, com cada um compartilhando e explicando seus textos enquanto todos os demais prestavam atenção. À medida que seguíamos as atividades com as crianças, ficou evidente que a tarefa de criar um texto despertou um interesse fervoroso nelas, estimulando assim a criatividade de cada um.

A experiência do estágio não é suficiente para ensinar a alguém como ser um professor. No entanto, apresenta elementos significativos que realçam o conhecimento e questionamentos que podem impulsionar a formação da identidade profissional. A construção dessa identidade não se resume a esse momento, mas sim ao exercício da profissão por meio de um processo

contínuo de aprendizado. Refletindo sobre as contribuições do estágio para o nosso desenvolvimento profissional, Pimenta (2006) destaca a importância desse período na formação do profissional:

Através do exercício da profissão o graduando terá oportunidade de trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia-ciência da educação- e a Didática-que estuda o ensino e a aprendizagem-, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho. O estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e professor aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e de seus colegas de profissões, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado (Pimenta, 2006, p. 127).

A escolha da turma em questão aconteceu com o objetivo de aprofundamento em uma das etapas cruciais do ensino fundamental. Afinal, o estágio curricular proporciona uma visão clara de onde podemos direcionar nossa carreira no futuro. Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer a professora titular, o que trouxe uma sensação confortável de segurança durante esse desafiador período de estágio.

4. Considerações finais

Em conclusão, a trajetória do estágio revelou-se fundamental para a construção da identidade docente. A vivência prática proporcionou avanços significativos no

desenvolvimento de habilidades essenciais para a docência, como o planejamento de aulas, a gestão da sala de aula e a relação com os alunos. Além disso, as conclusões obtidas a partir dessa experiência mostraram a importância do constante aprimoramento e busca por novas metodologias, a fim de acompanhar as mudanças e desafios do contexto educacional.

Ao concluir esta tarefa, é fundamental ressaltar o impacto positivo que ela teve na valorização do entendimento sobre a relevância da narração de histórias, quando cuidadosamente planejada e aplicada no ambiente escolar. Essa prática pedagógica promove uma aprendizagem envolvente e memorável para os alunos, uma vez que estimula a participação ativa, criatividade e imaginação. Além disso, também contribui significativamente para a prática educativa dos professores.

A arte de contar histórias se tornou uma presença indispensável no Ensino Fundamental, mas é importante que os educadores saibam explorá-la de maneiras criativas e inteligentes, em vez de usá-la apenas como uma forma de manter os alunos em silêncio. É gratificante observar que, nesse trabalho, conseguimos atingir nosso objetivo, uma vez que a contação de histórias contribuiu significativamente para o aprendizado dos alunos, tornando em um momento prazeroso para todos os envolvidos.

O estágio é uma etapa essencial na formação do docente, proporcionando experiências práticas que contribuem significativamente para a construção da identidade e para a definição das futuras perspectivas na trajetória profissional. Durante esse período, o professor é exposto a diversas situações, o que lhe permite

desenvolver sua intencionalidade pedagógica e aprimorar suas habilidades de planejamento e organização das atividades. Além disso, o estágio é uma oportunidade de conhecer as dificuldades e facilidades que podem surgir ao longo da carreira, auxiliando o professor em formação a refletir sobre a sua profissão e a compreender de forma mais ampla as demandas e responsabilidades inerentes ao seu trabalho, favorecendo o amadurecimento e o desenvolvimento profissional necessário para exercer com excelência essa importante função educativa.

O estágio foi uma experiência extremamente enriquecedora e gratificante. Essa vivência é de extrema importância para acadêmicos em formação, pois só assim podemos compreender verdadeiramente as dificuldades, os desafios e as recompensas que um profissional da área da educação enfrenta. Nesse sentido, as perspectivas para o futuro se mostram promissoras. Com uma base sólida construída durante o estágio, os pedagogos em formação estarão preparados para enfrentar as adversidades da carreira docente. Além disso, a reflexão sobre a prática durante o estágio permitirá que os profissionais identifiquem pontos de melhoria e busquem soluções inovadoras para alcançar melhores resultados educacionais.

Primeiramente aconteceram as observações participantes que proporcionaram uma visão dinâmica da turma e da escola. Posteriormente, as atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças foram momentos de construção, de significação e principalmente reconstrução do conhecimento, pois nesse processo tivemos que ensinar, ao mesmo tempo que aprendemos com as crianças e também adequamos o

planejamento. De certo modo, foi possível desenvolver e aplicar as propostas de trabalho, ao mesmo tempo que refletimos sobre as ações e a certeza de estar percorrendo o caminho certo.

O estágio possibilitou não somente o entendimento dos conteúdos e teorias estudadas, mas principalmente, analisar, refletir e estudar questões acerca da prática, aperfeiçoando o conhecimento adquirido durante o curso, de forma a contemplar contextos mais significativos, tanto para o professor quanto para o aluno. Concebemos com clareza que a relação entre a teoria e a prática é indissociável: “A teoria tem o papel de proporcionar aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, culturais, sociais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir” (Pimenta; 2006, p.17).

Ressalta-se também a excelência da comunicação entre os membros da equipe escolar. Os professores, de forma constante, dialogavam entre si, compartilhando experiências vivenciadas em sala de aula e buscando soluções criativas para os desafios encontrados. Além disso, mantinham uma comunicação aberta com as gestoras, discutindo caminhos metodológicos e solicitando orientações específicas quando necessário. Essa interação constante e harmoniosa é essencial para criar um ambiente de ensino-aprendizagem eficaz.

Portanto, a trajetória vivenciada no estágio, os avanços conquistados, as conclusões obtidas e as perspectivas futuras mostram a relevância dessa etapa da formação docente. O estágio se revela como uma oportunidade enriquecedora que contribui para o desenvolvimento profissional e para a construção de

profissionais comprometidos, preparados e atualizados com as demandas da educação contemporânea.

Finalizamos reiterando a relevância do educador na jornada de seus alunos, visto que é por meio dele que o conhecimento é direcionado, proporcionando experiências e aprendizados. Logo, é responsabilidade do educador analisar e reavaliar constantemente sua prática pedagógica, buscando sempre alternativas para enfrentar os desafios educacionais que surgem ao longo do tempo. Além disso, ao respeitar as emoções das crianças e tratá-las como seres completos, é possível estabelecer um vínculo que fortalece a relação professor-aluno e, conseqüentemente, potencializa a aprendizagem.

Referências

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

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC\SEF, 1998.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Educar**, Curitiba, n. 32, p.215-232, 2008. Editora UFPR.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

GARCIA, W. *et al.* **Histórias e oficinas pedagógicas**. 2ed. Belo Horizonte: Fapi, 2003. (Série Baú do contador de história, v. 5).

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *In: 16 Educere et Educere*, **Revista de Educação**; Cascavel- Paraná, v.6, n. 12, p. 1-15, 2011.

ESTÁGIO DOS ANOS INICIAIS: IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DO 4º ANO

Renata Serpa Soares
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1. Considerações iniciais

O estágio curricular é parte obrigatória na formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Vacaria*, e acontece de forma simultânea com o curso. As definições de como se processa a realização deste estágio, estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2022), devidamente fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e neste, constam também, o objeto geral dessa etapa, juntamente com a carga horária e todos os componentes curriculares que são pré-requisitos obrigatórios para cumprimento do referido. A LDBEN (9394/96), em seu parágrafo único, descreve:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 2009).

Este capítulo irá dialogar sobre a realização do Estágio Curricular Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que de acordo com o PPC (2022), deve realizar-se no 7º semestre do curso com carga horária de 150h. Assim, aqui serão descritos vivências e experiências ocorridas em uma turma de 4º ano B - turno vespertino com 18 estudantes, sendo sua maioria meninas, de uma escola pública do município de Vacaria - Rio Grande do Sul, durante um período do segundo semestre do ano de 2023, realizado pela estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia - turma 2019. O PPC (2022, p. 101), apresenta como objetivo geral do estágio, “Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada.” e estão assim definidas, “400 (quatrocentas) horas dedicadas aos estágios supervisionados, articulados com os componentes curriculares do curso” (IFRS, 2022, p. 39).

Para que o estágio pudesse ser realizado foi preciso cumprir os seguintes componentes curriculares, definidos no PPC (2023), Prática Docente nos Anos Iniciais; Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem II; Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática II; Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-educação II; Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas II; Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Naturais II. Todos os componentes foram organizados na tentativa de atender no formato mais amplo possível as demandas e abordagens necessárias para uma formação integral, não

somente como um cumprimento do tempo-estágio, mas também para uma formação horizontal do futuro docente. Sobre o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 57), diz que:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

A BNCC (2017, p. 57) também discorre sobre os Anos Iniciais, dizendo que “[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” e essa articulação vem ao encontro de Kramer (2007), em que a autora fala sobre a criança da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que apesar dessas duas etapas serem frequentemente separadas, “[...] do ponto de vista da criança, não há fragmentação” (2007, p. 19).

É importante ressaltar que as considerações de Kramer (2007) estão alinhadas a diversos debates e reflexões que ocorreram ao longo de diferentes componentes curriculares, abordando temáticas relacionadas às potencialidades das crianças e da infância. Dessa forma, Kramer (2007) ao dialogar e afirmar a singularidade da infância, presente em suas vivências enquanto crianças detentoras de direitos e produtoras de cultura, sustentam a busca do curso de Licenciatura em Pedagogia, por uma educação comprometida com a formação integral da criança e do docente.

Anterior a regência, foram realizadas as análises do espaço escolar, de dois documentos orientadores da escola, o Projeto Político Pedagógico (2023), Regimento Escolar (2023-2026) e entrevistas com a gestão escolar e professora regente da turma. As observações participantes, previstas no Guia do Estágio II (2023), aconteceram dos dias vinte e cinco a vinte e nove de setembro de 2023 e a regência, deu-se de dezesseis de outubro a dez de novembro do mesmo ano, sendo apenas quinze dias dentro do período mencionado.

Após o período das observações participantes, foram formulados os planejamentos dos quinze dias de regência usando como temática central “*O lugar em que vivemos*”. Esta temática provou ser a alternativa mais coerente para atender as indicações dos conteúdos que foram propostos para a turma do 4º ano, temas que versavam em diferentes frentes de conhecimento: desenvolvimento econômico do município; medidas de tempo e comprimento; contribuição da cultura africana; rotação e translação da terra; ortografia; leitura e escrita de textos; as quatro operações matemáticas, entre outros. Todas as propostas foram embasadas a partir do Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC, 2019).

Esse capítulo tem por objetivo principal, apresentar o percurso do Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizado na turma de 4º ano de uma escola municipal. A organização do capítulo se dá da seguinte forma: em *A análise de contexto e situações cotidianas da escola*, são apresentadas a análise de dois documentos norteadores da escola, Projeto Político Pedagógico (PPP, 2023) e Regimento Escolar (2023-2026),

contemplando as observações dos espaços e entrevistas realizadas com a equipe diretiva e professora da turma, além da descrição do período de observação participante finalizando este item com apresentação do perfil e idade da turma; *O Planejamento e as atividades de regência*, apresenta as várias concepções de estágio à visão das autoras Pimenta e Lima (2006), a apresentação das propostas pedagógicas dialogando sobre sua estruturação do modelo para plano de aula, com embasamentos nos textos do autor Vasconcellos (2002).

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

2.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Localizada em um bairro do município de Vacaria – RS, a escola possui 63 anos de atuação, atende cerca de 449 estudantes entre os turnos da manhã e tarde, oriundo de 11 bairros entre eles da zona rural (5º distrito) com turmas que iniciam na Pré-escola II até o nono ano dos Anos Finais. Fundada em 1960, atualmente conta com uma equipe composta por trinta e três professores titulados em diversas disciplinas, sendo, dois com curso normal, onze com graduação e vinte possuem especialização, nos outros setores contam com um servidor com ensino fundamental incompleto, um com ensino fundamental completo, quatro com ensino médio e dois com graduação.

Os perfis econômicos dos pais/responsáveis dos estudantes, segundo o PPP (2023, p. 04), se caracterizam em: “[...] fruticultura, agricultura, pecuária, comércio,

indústria, serviços, caminhoneiros, profissionais liberais, aposentados, donas de casa, serviços gerais, faxineiras, entre outras profissões”. Quanto à divisão do espaço escolar, o documento descreve da seguinte maneira:

[...] 12 salas de aula, biblioteca, sala de direção, secretaria, almoxarifado, sala de AEE, sala dos professores, refeitório, cozinha, depósito de alimentos, lavanderia, cozinha das funcionárias, banheiros masculino e feminino, sala de atividades, sala de vídeo, ginásio, pátio interno e parquinho (Vacaria, 2023, p. 6 e 7).

As informações do quadro de profissionais e dos espaços escolares também foram confirmadas a partir do questionário realizado com a gestão da escola. O documento apresenta algumas ações realizadas por meio de projetos com a perspectiva de colaborar com: Alfabetização – Letramento – Raciocínio Lógico – Leitura e Recuperação de aprendizagem, destaque para a relevância que foi dado aos jogos e brincadeiras lúdicas, demonstrando sua compreensão de que os alunos ainda são crianças e que é possível brincar e educar, mesmo nos Anos Iniciais. A avaliação, prevista no documento, descreve claramente que compreende esse processo como parte fundamental do contexto escolar, já que esse irá direcionar as ações do professor de maneira mais precisa:

A avaliação educacional é composta por uma série de procedimentos caracterizando-se como uma ação que deve ser utilizada como subsídio à prática docente, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Através do conhecimento dos resultados obtidos nas avaliações externas pelos estudantes, redirecionar as práticas pedagógicas de todo o coletivo da escola com vistas à revisão de planejamento, metodologia e avaliação

bem como reorientar o trabalho feito em sala de aula (Vacaria, 2023, p. 18).

Analisando os formatos das avaliações que são expressas no parecer descritivo trimestral, precisamente nas etapas que compreendem a habilitação para atuação do docente de Pedagogia, a escola define que: “[...] Pré-escola II, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental a avaliação é diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática[...].” (Vacaria, 2023, p. 20). Enquanto que do 3º ao 5º ano o aluno obterá aprovação através de Parecer Descritivo que, “[...] demonstre seu desempenho no alcance dos objetivos propostos para cada ano” (Vacaria, 2023, p. 20).

Mesmo que pareça óbvio, é importante destacar que o documento em discussão apresenta em seu corpo outros documentos legais que regem a Educação Básica Nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Base Nacional Comum Curricular, para esse segundo, de forma sintética, elenca as competências gerais para Educação Básica que se articulam as metas propostas, já que essas se apresentam da seguinte forma: “Melhorar os índices de letramento e alfabetização; Elevar os índices de proficiência nas avaliações externas; Incentivar o gosto e prazer pela leitura; Estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico; Minimizar as defasagens de aprendizagem (Vacaria, 2023, p. 16 e 17)”.

A equipe gestora realiza pesquisa de satisfação e sugestão de melhorias, junto a toda comunidade escolar e de maneira geral as respostas se encontram na concordância de que a escola apresenta um bom trabalho

no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos e no relacionamento dos demais colaboradores com a equipe gestora. O documento foi definido como dinâmico, podendo necessitar de possíveis alterações, visto que, ele é um reflexo do cotidiano da comunidade o que implica em mudanças de acordo com a demanda.

Desta forma a escola se articula com sua fundamentação teórica (Vacaria, 2023), e está aberta e alinhada às mudanças que ocorrem na educação, com perspectivas nas inovações e participações ativas de família e alunos, transparecendo e evidenciando que entende que a escola é um ambiente que exige da equipe educacional um olhar cuidadoso às necessidades que transcorrem cotidianamente nos contextos sociais que a constituem.

2.2 Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Esse documento dispõe das atribuições dos servidores da escola, exemplificando seus direitos e deveres, as resoluções legais que sancionam o funcionamento das atividades escolares, a rotina escolar, organização dos espaços, organização curricular, regime de matrícula, processo pedagógico e avaliação como descrito no trecho abaixo:

O presente documento pretende nortear as ações efetivas que o estabelecimento escolar tem sobre si mesma. É o documento administrativo e normativo da unidade escolar que, fundamentado na proposta pedagógica, coordena o funcionamento da escola, regulamentando as ações entre os representantes do processo educativo. (Vacaria, 2023, p. 4).

O regimento também explana sobre outros grupos que representam e participam das propostas e tomadas de decisões, iniciando pelo: Círculo de pais e mestres, como parte representativa da comunidade na escola, “Visa garantir a participação da comunidade escolar na busca pela autonomia da gestão dos recursos financeiros, humanos e materiais das unidades educacionais” (2023, p. 26); Conselho escolar, “[...]articulado à Direção da escola, constitui-se em um colegiado de natureza consultiva e deliberativa. Formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar” (2023, p. 27); Grêmio Estudantil, “[...] colegiado de representação dos interesses dos estudantes da unidade escolar, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas, e sociais[...]” (2023, p. 27); e a Rede de apoio à Escola (RAE) é um grupo formado por vários segmentos da sociedade que se reúnem para, “[...] discutir e elaborar alternativas para melhorar a frequência/indisciplina/aprendizagem (entre outras situações) em prol do atendimento aos estudantes (Vacaria, 2023, p. 27)”.

O documento descreve sobre as salas específicas para cada atendimento, como a sala da leitura, a sala do laboratório (Ciências Físicas e Biológicas) e a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A sala AEE – define-se como um espaço destinado a atender os alunos que precisam de algum tipo de atendimento específico, esse espaço possui recursos materiais e metodológicos, um espaço destinado a investigação da abordagem que favoreça a aprendizagem daquele aluno que frequenta o espaço, um espaço obrigatório que em casos de impossibilidade de uso deve encaminhar os

estudantes para outros espaços especializados que ofereçam o atendimento necessário (Vacaria, 2023).

O regimento exige que o planejamento escolar esteja em concordância com as determinações do PPP, visto que ele é um documento que rege o funcionamento da escola e sugere a análise do contexto cotidiano, atento a possíveis mudanças, o que de certa forma movimentava a autonomia dos professores. Esse plano é realizado a partir da parceria entre gestão e setor pedagógico, reafirmando, segundo o Regimento (2023, p. 41):

Expressão do Processo Pedagógico da Educação Infantil (pré-escola) e de Ensino Fundamental e servem de base para o plano de trabalho do Professor de modo que seja preservada a integridade e coerência do Projeto Político Pedagógico da escola e em conformidade com a legislação vigente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Curricular Comum, Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador do Município.

As formações continuadas obrigatórias são realizadas a partir de reuniões com participação da supervisão e dos professores para definição de temas pertinentes que atendam às reais demandas da escola. Segundo o Regimento (2023) a obrigatoriedade é de 40 (quarenta) horas, em que a escola fica responsável por 20 (vinte) horas e a Secretaria de Educação do Município pelas outras 20 (vinte) horas.

2.3 Turma do estágio

A escola a qual foi realizado o estágio foi escolhida a partir de uma orientação do Guia do estágio II (2023), que

propunha que essa decisão fosse tomada, considerando a localização mais próxima à residência do estudante.

Nesse caso, havia duas escolas que atendiam a orientação, uma na rede Municipal e a outra na rede Estadual; a definição surgiu por meio de análise do currículo escolar, já que as escolas do estado possuem a grade de componentes semanais já determinadas, isso provocou uma reflexão sobre a falta de autonomia e de flexibilidade na realização das propostas docente, visto que no município a exigência era acentuar os componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Com a escolha da escola, afirmada pela Secretaria de Educação do Município de Vacaria (SMED), os contatos seguintes foram realizados para entrevistas, primeiro com a gestão escolar para entender o contexto da instituição, a configuração de trabalho da equipe e determinação da turma. Em seguida foi realizada a entrevista com a professora regente, na perspectiva de uma primeira aproximação com a turma, conhecendo-os por meio do olhar da professora, estreitando a concepção ampla da escola para conhecimento do seu espaço sala de aula. A professora, muito receptiva e atenciosa, respondeu o questionário, falando um pouco sobre as aulas e sobre o perfil da turma, adiantando um pouco do que seria melhor compreendido durante a observação participante.

A observação participante consiste na aproximação do acadêmico com a turma em que irá atuar, realizando uma observação do espaço e de seu uso, junto com o ritmo dos movimentos de aprendizagem geradas em sala de aula, ao mesmo tempo em que se insere e estreita as relações professor - estudante, contribuindo para quando houver o seu momento de ação enquanto docente. Dessa

forma, a realização da observação ocorrida dos dias 25 (vinte e cinco) à 29 (vinte e nove) de setembro de 2023, confirmou muitos dos pontos colocados pela professora e expôs novos fatos.

A turma, segundo a professora e as observações, composta de 18 alunos, na maioria meninas, era afetuosa, participativa e curiosa, todos com idades entre 8 e 9 anos. Em relação ao acompanhamento dos conteúdos quase todos conseguiam realizar as atividades, desses, dois buscavam um pouco mais de atenção e duas meninas necessitavam de AEE. Sobre elas, enquanto uma conhecia apenas as vogais e escrevia seu nome sempre solicitando a ajuda do professor, a outra estava em processo de alfabetização, porém já realizava escritas sozinha, fazia contas simples, ambas alunas possuíam monitora para auxiliá-las.

As orientações da professora regente sobre os conteúdos à serem realizados com os estudantes estavam alinhados com o DCOMVAC (2019), apresentando como possibilidades as seguintes temáticas: *Língua Portuguesa*: Leitura, interpretação e produção de textos, ortografia, acentuação, pontuação, artigos; - *Matemática*: Histórias matemáticas, cálculos, tabuadas, medidas de tempo (horas) e medidas de comprimento; - *Ciências*: Movimentos de rotação e translação da terra; - *Geografia*: Histórico do desenvolvimento econômico do município; *História*: Contribuição dos africanos para o desenvolvimento do município.

Com o tema “O lugar em que vivemos”, foi possível atender a quase todos os conteúdos apresentados acima, eles foram embasados a partir dos referenciais sobre a infância de Kramer (2007); Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena;

Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC, 2019); Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental de Trivelato e Silva (2011); Reflexões sobre as relações étnico-raciais para o ensino de matemática no Ensino Fundamental de Furtado e Monteiro (2023).

3. O Planejamento e as atividades de regência

As autoras Pimenta e Lima (2006) apontam algumas perspectivas relacionadas ao entendimento e formato de apresentação e realização dos estágios nos cursos profissionais. Em senso comum, o estágio é percebido como o momento de ‘pôr em prática’ todos os estudos realizados no decorrer dos cursos, apresentando-se como uma possibilidade de corroborar ou refutar as várias teorias estudadas, neste caso, relativas à educação. A leitura e reflexão do texto das autoras (2006) deu-se pela busca da não reprodução de duas práticas citadas por elas como preocupantes e bastante presentes nas formações docentes, sendo, “[...] as práticas que ‘imitam modelos escolares’, assim como as práticas escolares que priorizam a ‘instrumentalização técnica’” (2006, p. 5).

A dicotomia existente entre teoria e prática, segundo Pimenta e Lima (2006), dá-se por meio da constituição do currículo das instituições formativas que, além de apresentar, usam de diálogos que reforçam a concepção de que a teoria é algo próprio das universidades (seja formação inicial ou continuada) enquanto a prática é exclusiva dos espaços escolares.

Neste sentido, foi dado início a realização dos planejamentos referentes a quinze dias de regência. O

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, obrigatório e gratuito em escola pública, propõe como formação integral para os estudantes, segundo o artigo 32º da LDBEN - 9304/96,

[...] I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva surge a temática – O lugar em que vivemos – e escrita das atividades que atendiam às determinações que embasam o direito das crianças ao acesso a uma educação capaz de proporcionar desenvolvimento, conhecimento, consolidação e compreensão das aprendizagens, alinhadas ao seu cotidiano e as suas possibilidades. Com a impossibilidade de inserir uma reflexão sobre os quinze dias de regência, serão descritas aqui apenas algumas propostas, sendo elas: Histórico do desenvolvimento econômico do município; As contribuições da cultura africana e indígena para o município e o Ensino de Ciências.

Antes de adentrar nas propostas, é importante apresentar o modelo de plano de aula utilizado nas elaborações, a partir de Vasconcellos (1992): “[...] o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser

trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele”. O autor (1992) apresenta três principais momentos para a *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento*: Mobilização para o Conhecimento; Construção do Conhecimento e Elaboração da Síntese do Conhecimento, cada fator correspondendo ao formato em que deve ser abordado um determinado tema, independente do componente a que ele pertence. De forma sintética, o docente ao elaborar as propostas pedagógicas precisa considerar o conhecimento prévio do estudante, elaborando um plano de aula que o entende como sujeito dinâmico no processo de aprendizagem.

3.1 Algumas propostas pedagógicas

Embasado a partir do Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (2019, p. 252), por meio da habilidade - “(EF04GE08RS-2) Conhecer o histórico do desenvolvimento econômico do seu município, reconhecendo sua vocação econômica e realidades produtivas atuais”, o tema “Histórico do desenvolvimento econômico do município” possuía muitas complexidades para se trabalhar com alunos de apenas 9 anos, ao mesmo tempo que se mostrou como relevante por oportunizar que eles conheçam atividades que já foram realizadas na cidade. Com a chegada do aniversário do município, completando seus 173 anos de emancipação e após algumas pesquisas, o recurso para estudo do tema foi um pequeno livreto em comemoração aos 170 anos de Vacaria, nele constava o histórico econômico do município de Vacaria apresentado em

forma de ciclos (ciclo da madeira, ciclo da maçã, ciclo das pequenas frutas, entre outros).

Durante as observações participantes foi constatado que os estudantes, em sua maioria, gostavam de realizar as leituras dos textos para os colegas e também de realizar atividades em duplas/grupos. Dessa forma, foi disponibilizado um informativo para as duplas, separando as partes que deveriam ler para os demais. Passando o momento da leitura, foram instigados a pensar se hoje em dia há outros serviços que fazem parte da nossa economia, e em meio às trocas de saberes, eles perceberam que o trabalho dos seus responsáveis e/ou familiares contribuía para o desenvolvimento da cidade. Ao fim da leitura e debate cada dupla ficou responsável por criar um informativo que falasse sobre um trabalho que fosse parte da economia. Nesse momento, constatou-se que a maioria propôs falar sobre as atividades de seus responsáveis/familiares, optando por evidenciar a cultura da maçã e pequenas frutas.

Pensando em um formato de abordagem para enaltecer as contribuições e a presença da cultura africana e indígena não só no município, mas em todo o Brasil, a proposta “As contribuições da cultura africana e indígena para o município” iniciou convidando os estudantes a encontrarem no globo terrestre o continente africano e os países aos quais foram disponibilizadas as imagens das bandeiras com seus respectivos nomes, sentados em roda, os seguintes livros foram lidos: *O tupi que você fala* (2018) e *A África que você fala* (2015), ambos escritos por Cláudio Fragata com ilustrações de Maurício Negro (as atividades ocorreram em dois dias distintos). Os livros apresentam palavras que usamos em nosso dia a dia, mas que

desconhecemos tanto a origem quanto seus significados. Partindo das leituras, foram realizados ‘ditados de palavras trocados’, em que, os estudantes em suas classes, em roda, escreviam a palavra ditada e ao sinal do docente, passava a folha para seu colega que estava sentado ao lado. Posteriormente todos procuraram os significados das palavras no dicionário.

A atividade seguinte consistiu em conhecer e brincar com os jogos de tabuleiro de origem africana e indígena. Todos os jogos foram disponibilizados pelo Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX) em parceria com o Ateliê dos Números, projetos indissociáveis do IFRS, *Campus Vacaria*, que se constituem em formato físico e virtual com acervo de materiais didáticos de diferentes áreas do conhecimento, disponíveis para uso dos acadêmicos do *Campus* e aos professores das escolas de Vacaria-RS.

Todos os jogos usados foram contextualizados dentro da cultura a qual pertenciam, ressaltando que apesar de estarem naquela configuração, os povos jogavam com materiais da natureza, usando pedras, madeiras e riscos no chão. Os jogos usados foram os seguintes: Cultura indígena - Jogo da Onça; Cultura africana: Jogo Yoté e o Jogo Tsoro Yematatu.

Abrindo uma observação sobre um fato, ao realizar a procura do significado da palavra ‘moleque’, advinda da língua africana, um dos dicionários (eram três editoras diferentes) apresentava como conceituação de forma pejorativa que, tratava-se de um ‘negrinho abandonado que vivia nas ruas’. O único estudante que encontrou a conceituação dessa forma se incomodou com o que leu e se dirigiu até a docente para questionar se estava correto.

Nesse momento foi realizada uma conversa com ele sobre a situação e realizada a troca de todos os dicionários daquela editora.

Para esses momentos foram utilizados os referenciais teóricos: as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que articulam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, enfatizando a contribuição dos povos na construção, constituição e “[...] suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008). Também, a contribuição de Furtado e Monteiro (2023) que enxergam a escola como um espaço potente na construção de aprendizagens e possibilidades de conhecimento de novas culturas, educando para essas relações e evidenciando as expressões culturais pertencentes à pluralidade do país.

As atividades para o “Ensino de Ciências” foram fundamentadas em Trivelato e Silva (2011), que propõem o seu ensino numa perspectiva não de construção de conhecimentos, mas também de reconstrução de saberes prévios, que compreende a diversidade do ensinar e aprender. Os autores (2011) dialogam sobre a diversidade do saber e fazer científico.

Dessa forma, as propostas para as duas últimas aulas do estágio, apresentaram, primeiramente, a ciência da sala de aula, com os experimentos: Vulcão caseiro, energia estática e magnética, realizados com materiais caseiros, como, óleo de cozinha, sacolas plásticas, corante, balões, e assim como os estudiosos da ciência realizaram conversas prévias sobre suas hipóteses, verificando se elas seriam corroboradas ou refutadas.

Para o último encontro, os estudantes puderam realizar uma visita ao laboratório do IFRS, *Campus Vacaria*, para conhecimento de como se configura um espaço destinado especificamente para estudos e análises científicas, quais os materiais utilizados para a coleta e realização dos estudos e como os animais são conservados para pesquisas da espécie.

A visita realizada possibilitou para os estudantes, além do contato com um laboratório, o acesso a uma instituição que pode ser por eles frequentada, tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior. Por outro viés o *Campus* mostra sua abertura e comprometimento com a educação abrindo espaço para recepção dessas crianças.

4. Considerações finais

O estágio oportuniza trocas de experiências e é indispensável à constituição do professor no exercício da transformação. Os estágios são ciclos constituídos de várias peças que se tecem (re)transformando a trajetória e estética do docente, seja nas formações iniciais ou continuadas. A docência sempre vem acompanhada de um misto de ansiedade e certa insegurança. Esses sentimentos surgem por meio de várias vertentes, de certo modo, nos fatores de mudança de rotina e de possíveis desafios que não são previsíveis.

Mesmo planejando minuciosamente as etapas de uma aula, principalmente, o docente de 'primeira viagem', em certos momentos se depara com situações que por vezes, ou são partes do contexto da escola, ou parte do contexto do aluno, e são situações que fogem do

seu domínio, e esses acontecimentos se transformam em orientações para suas futuras ações pedagógicas.

Durante o período do estágio, a turma realizava uma reflexão sobre o que tinha aprendido, expondo em forma de pequenos textos as propostas pedagógicas que mais assimilaram, realizando o exercício do retorno ao conhecimento aprendido.

Assim, as escolhas das propostas que aqui foram apresentadas surgiram a partir da análise das respostas da turma, considerando assim que foram as mais marcantes em suas trajetórias.

A prática de refletir sobre o que foi realizado e aprendido, também se estende ao docente, que deve realizar essa ponderação sobre suas aulas do ponto de vista de constante aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico. Se houvesse a possibilidade de refazer o estágio sabendo de tudo que foi feito, não faria sentido repeti-lo tal qual se formulou inicialmente, visto que os estudantes e o docente estão em constante transformação.

O estágio, falando propriamente dos Anos Iniciais, possibilita para o formando um panorama que pode definir suas futuras projeções de atuação, então, dessa forma, é possível iniciar suas reflexões sobre qual a etapa que mais reflete seu perfil profissional, mas isso não significa uma definição, visto que sua constituição é contínua. Muito do que o docente realiza no estágio, é uma ação referente às situações vivenciadas ainda quando aluno da Educação Básica. Proporcionar ao estudante posição de compartilhar seus saberes, identificar o momento em que ele necessita falar ou ouvir, proporcionar aprendizagens significativas para o seu cotidiano e para o mundo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <https://l1nk.dev/JEHFJ>. Acesso em: 09 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://l1nk.dev/dyfm>. Acesso em: 09 dez. 2023.

FRAGATA, Claudio. **A África que você fala**. São Paulo: Globinho, 2015.

FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globinho, 2018.

FURTADO, Maria Gabriela de Figueiredo; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Matemática no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação Matemática -REVEMAT**, Florianópolis, Dossiê Temático Ed. MTM em diálogo com a Ed. Do Campo, Indígena e Quilombola, p. 01-16, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1981-1322. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91224/52703>. Acesso em: 25 mai. 2023.

GONÇALVES, Erika Rosana. **Museu da matemática UFMG**. Yoté. Disponível em: <https://encr.pw/aG5uD>. Acesso em: 12 mar. 2024.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <https://11nk.dev/CmmM8>. Acesso em: 07 jul. 2023.

LaDEPEX. **Laboratório Didático de Ensino Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <https://11nq.com/TS1Qs>. Acesso em: 09 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** – Volume 3, número 3 e 4, pp 5-24, 2005/2006.

SANTOS, Maurício Caetano dos; VIANA, Égnon. **O jogo da onça**: Aprenda a jogar. Prefeitura de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/yP2Zf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

TODÃO, Jeferson. **Jogos Matemáticos do Continente Africano**: Tsoro Yematatu. Matemática Fácil. Disponível em: <https://www.matematicafacil.com.br/2022/10/jogos-matematicos-continente-africano-tsoro-yematatu.html>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TRIVELATO, Sílvia Frateschi. SILVA, Rosana Louro Ferreira. **Ensino de Ciências**. São Paulo. Cengage Learning, 2011.

VACARIA: uma história de muitas transformações. **Vacaria**: Correio Vacariense, 2020. Disponível em: https://vacaria.rs.gov.br/docs/20201223_131757_vacaria-compactado.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria** (DCOMVAC). Secretaria Municipal de Educação. Vacaria/RS, 2019. Disponível em: https://vacaria.rs.gov.br/uploads/img_noticias/Documento_Curricular_Orientador.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Estrutura do Projeto de Ensino-Aprendizagem**. In: Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONHECENDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Karoline Nunes de Oliveira
Adriana Ferreira Boeira

1. Considerações iniciais

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Vacaria*, iniciou suas atividades com a primeira turma no segundo semestre do ano de 2019. No segundo semestre de 2023 essa turma cursou o 7º semestre, realizando, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), o Estágio Supervisionado Obrigatório II (ESO II). Este tem como objetivo geral:

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 110).

Para isso, o ESO II tem carga horária de 150 horas, sendo organizadas entre observação participante dos espaços da escola, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevista com gestores e com a professora supervisora da turma definida, observação participante da turma e investigação sobre o contexto e a realidade do EF, elaboração de proposta pedagógica e apresentação para a professora supervisora (titular da turma) e à professora

orientadora (do IFRS), regência da turma, elaboração do artigo e organização para a Mostra de Estágio.

Como preparação para o ESO II, realizou-se estudos teóricos e atividades práticas nos seguintes componentes curriculares, que são pré-requisitos para o ESO II: Prática Docente nos Anos Iniciais, Abordagens Teórico-Metodológicas da Linguagem II, Abordagens Teórico-Metodológicas de Matemática II, Abordagens Teórico-Metodológicas de Arte-Educação II, Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Humanas II e Abordagens Teórico-Metodológicas de Ciências Naturais II. Nesses componentes curriculares também foram estudados os documentos norteadores do EF: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC). A BNCC (2018) ressalta a importância de desenvolver um trabalho em sala de aula sempre valorizando os interesses das crianças, pois:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão (Brasil, 2018, p. 58).

A partir disso, do conhecimento dos interesses das crianças e valorização das infâncias, todas as ações desenvolvidas durante o estágio, desde as observações iniciais, passando pelo planejamento até a regência da turma, privilegiaram a criança, considerando-a como um sujeito histórico e de direitos; “cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são

produzidas nela” (Kramer, 2007, p. 15). Assim, foi possível conhecer e respeitar as crianças, além de investigar a maneira como elas veem o mundo, considerando seus interesses no planejamento e regência.

No início do ESO II, após organizar toda a documentação necessária (ficha cadastral da estagiária, ficha cadastral da escola concedente, carta de aprovação da estagiária e plano de atividades), a estagiária teve a oportunidade de explorar os espaços físicos da escola por meio da observação participante.

Nesse momento, a gestão da escola disponibilizou o PPP da instituição, documento que serve como base para a organização das práticas pedagógicas. A partir da análise do documento foi possível verificar a orientação para o planejamento das atividades que são desenvolvidas pelos funcionários, a identidade da escola, incluindo seus objetivos, filosofia e a definição do cidadão que deseja formar. Este documento é relevante para a escola, também para a realização do ESO II, pois “dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula” (Veiga, 1998, p.12). Ainda, a estagiária realizou entrevistas com a equipe gestora e professora da turma em que a observação e prática de regência foi realizada, com o intuito de conhecer o contexto do EF; e foi acompanhada e avaliada pela professora da turma, supervisora do ESO II.

Em seguida, iniciou-se o processo de observação participante e investigação acerca da turma do 1º ano do EF. Além das observações, realizou-se o planejamento da proposta pedagógica e regência da turma, por 15 dias. As propostas pedagógicas elaboradas pela estagiária foram

apresentadas à professora da turma e também à professora orientadora do IFRS, para a realização dos ajustes necessários e aprovação de ambas para depois serem implementadas.

Ao fim da realização do ESO II realizou-se a “Mostra de Estágio” para a exposição das produções das crianças e apresentações das atividades realizadas durante o estágio, com fotos e relatos da estagiária e de seus colegas. O evento foi aberto para o público e participaram os professores, servidores e estudantes das demais turmas de Licenciatura em Pedagogia do *Campus*. Foram convidadas as equipes diretivas e professores das escolas nas quais os estágios aconteceram e também os familiares dos estagiários.

Simultaneamente a realização das várias ações do ESO II aconteceu a escrita de um artigo pela estagiária, com a orientação da professora do IFRS. Dessa forma, este capítulo surge a partir da escrita do artigo e tem como objetivo apresentar as etapas do ESO II, bem como as vivências da estagiária, em turma do 1º ano do EF, ao explorar o tema, de maneira lúdica e significativa, sobre a cultura afro-brasileira, intitulado “Vamos viajar? Conhecendo a cultura afro-brasileira”. Assim, o capítulo apresenta três seções, estruturadas pela análise de contexto e situações cotidianas da escola, o planejamento e as atividades de regência e as considerações finais da estagiária sobre todo o processo do ESO II.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

O PPP da Escola Municipal registra a proposta educacional da instituição, delineando as responsabi-

dades de cada membro da comunidade escolar. A elaboração desse documento é um processo coletivo que requer a participação ativa de diversas partes interessadas, como professores, alunos, pais e gestores. Após sua conclusão, o PPP foi enviado à Secretaria Municipal de Educação para a sua aprovação. Uma vez aprovado, é essencial disponibilizá-lo para toda a comunidade escolar, permitindo o acesso à comunidade interna e externa. O PPP foi escrito considerando os documentos orientadores do EF, tais como BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos. De acordo com o documento a escola tem como sua missão “Aprimorar constantemente o ensino, o atendimento, atuando com profissionalismo e compromisso, criando melhores condições para o aluno construir o seu pensar, o seu sentir e o seu agir” (PPP, 2023, p. 12).

A escola recebe crianças a partir dos 4 anos na Educação Infantil, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Está localizada na área central do município, com a média de 559 matrículas de residentes dos bairros localizados nas proximidades do centro da cidade. A escola tem atividades nos turnos da manhã, tarde e noite, em 27 turmas: 3 turmas de pré I, 5 turmas de pré II, 4 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano, 1 turma de 5º ano e 5 turmas de EJA, com estudantes de até 60 anos de idade.

A instituição possui um espaço externo amplo, com gramado e um parque, onde acontecem os intervalos das crianças e pode ser utilizado pelas turmas, de acordo com um cronograma de horários; tem 2 andares com salas de aulas e um pequeno parque interno, em um dos

ambientes, que pode ser utilizado diante o agendamento prévio e nas datas programadas de cada turma.

Por meio de uma entrevista escrita com a professora supervisora, foi estabelecida uma aproximação com a turma designada pela equipe gestora para a realização do ESO II. A conversa proporcionou uma compreensão mais profunda da rotina da turma. Além disso, permitiu compreender as propostas pedagógicas, as estratégias utilizadas e a visão da educadora sobre o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do EF. O tempo de permanência das crianças na escola é de 4 horas e as propostas pedagógicas devem ser planejadas considerando as singularidades dela e também a rotina da escola e de cada turma, considerando os horários de lanche, intervalo e de parque.

A turma para a realização do ESO II foi definida pela equipe gestora, que levou em consideração o interesse da estagiária em conhecer e explorar a realidade das crianças do 1º ano do EF, em processo de alfabetização e letramento; também, pelo fato da estagiária ter experiência na Educação Infantil e poder promover propostas pedagógicas significativas e lúdicas para o EF, considerando a indissociabilidade entre essas etapas a fim de:

garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (Kramer, 2007, p. 20).

Assim, levando em conta as interações e brincadeiras vivenciadas na etapa escolar anterior pelas crianças, agora, matriculadas no 1º ano do EF, buscou-se desenvolver o planejamento de forma lúdica, minimizando os impactos e estranhamentos causados pela passagem da Educação Infantil para o EF.

A turma do 1º ano do EF era composta por 19 crianças, com idade entre 6 (seis) e 7 (sete) anos. Na turma havia uma criança com transtorno de espectro autista e uma com deficiência de expressão verbal, que contavam com o acompanhamento de uma monitora, além da professora. Em geral, as crianças se mostraram bem participativas, demonstrando interesse nas atividades dirigidas que mais lhe chamavam a atenção.

O tema “Vamos viajar? Conhecendo a cultura afro-brasileira”, abordado durante 15 dias com a turma do 1º ano do EF, foi escolhido pela estagiária por contemplar aspectos relevantes, tais como: os objetivos previstos na BNCC e a valorização dos conhecimentos acerca das relações étnico-raciais. Tema discutido desde o início da formação em Licenciatura em Pedagogia, nas aulas de diferentes componentes curriculares e nas palestras com convidados, promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) do *Campus* Vacaria e durante a Semana Acadêmica do curso. Ademais, a Lei 10.639/2003 é um marco importante, pois determina o ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas; depois, ampliada pela Lei 11.645/08 que inclui os estudos sobre os povos indígenas no Brasil. Além disso, ressalta-se a importância deste tema ser abordado nas escolas, pois pode proporcionar práticas que visam “[...] a desconstrução de discursos e práticas que silenciam ou

estereotipam pessoas de diferentes origens étnicas e culturais” (Furtado e Monteiro, 2018, p. 2).

Dessa forma, o tema proposto tinha como objetivo promover propostas pedagógicas na escola, especialmente na turma do 1º ano do EF, contribuindo para a promoção de uma educação com respeito à diversidade, oferecendo às crianças uma compreensão enriquecedora da riqueza da cultura africana e afro-brasileira. Abordar a cultura africana e afro-brasileira na escola não apenas cumpre uma exigência legal, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade multicultural. Segundo Furtado e Monteiro (2023, p. 2), “As relações étnico-raciais é um tema complexo que envolve diferentes aspectos, entre os quais incluem-se aqueles vinculados aos processos educacionais”. Este tema deve ser abordado nas escolas e não somente em datas específicas, mas em todos os momentos, pois além de cumprir uma lei, é possível promover a valorização cultural, o combate ao racismo e ainda enriquece a cultura brasileira.

Ainda, como Plano de Ação, o PPP da escola destacava que os educadores deveriam incentivar “os alunos a se assumirem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: que tem opiniões, posições, contestações, questionamentos, dúvidas entre si, com os educadores, pais e outros” (PPP, 2023, p.15). Nesse sentido, buscou-se, desde a forma de organização das classes, em semicírculo, até as propostas pedagógicas desenvolvidas, estimular as crianças a assumirem esse papel importante. Valorizar a participação das crianças em sala de aula é importante, porque além de ouvintes,

elas podem “vivenciar e assegurar [...] o direito de ter vez e voz no cotidiano educativo” (PPP, 2023, p.16).

Antes de iniciar o planejamento e as atividades de docência na turma de 1º ano do EF, a fim de investigar e se familiarizar com a realidade da turma, a estagiária realizou observação participante e entrevistou a professora da turma, aproveitando as informações para compreender a rotina da sala de aula. A observação participante na turma aconteceu por cinco dias, seguida por um período dedicado à elaboração do planejamento pela estagiária, conforme abordado na próxima seção.

3. O Planejamento e as atividades de regência

No ESO II ocorreram 15 dias de regência, com o acompanhamento da professora supervisora. Destaca-se que, após a elaboração do planejamento pela estagiária, ele foi encaminhado à professora orientadora e à professora supervisora que o avaliaram, sugerindo a realização de ajustes. Após as análises e correções, o planejamento foi aprovado para a implementação; e durante a realização do ESO II, o planejamento foi alterado pela estagiária, com melhorias e adaptações sempre que necessário.

A partir do tema “Vamos viajar? Conhecendo a cultura afro-brasileira”, foram exploradas diversas propostas abrangendo ramificações desse tema, que estão presentes no cotidiano das crianças e muitas vezes passam despercebidos. O objetivo geral do planejamento foi “Compreender a importância da cultura africana e suas contribuições para o Brasil”. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos objetivos específicos a

serem abordados de maneira lúdica e interdisciplinar durante o ESO II, contemplando, entre outras, as habilidades previstas na BNCC (2018) e no DCOMVAC (2019), conforme Quadro 1:

Quadro 1: Habilidades e Componentes Curriculares

Habilidades conforme a BNCC (2018) e DCOMVAC (2019)	Componentes Curriculares
<p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.</p> <p>(EF15AR03RS12) Investigar, levantar, identificar e conhecer a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas no âmbito familiar, local, impulsionando a compreensão da diversidade cultural na sua formação pessoal e da comunidade.</p> <p>(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p>	Arte
<p>(EF01LP16RS-1) Compreender e conhecer o repertório de textos de tradição oral como parlendas, quadrinhas, adivinhas, com diversos gêneros textuais.</p>	Língua Portuguesa

(EF01ER04RS-2) Demonstrar abertura às diversas concepções de transcendências vivenciadas e/ou relatadas no cotidiano.	Ensino Religioso
(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas).	Educação Física
(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo. (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	Matemática
(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano.	Ciências

Fonte: BNCC (2018) e DCOMVAC (2019).

Essas habilidades abrangem diferentes subtemas que foram explorados, além do uso de recursos e estratégias apropriadas à faixa etária: livros de histórias da literatura infantil, alfabeto móvel, visando o processo de alfabetização e letramento; aulas práticas com professores convidados, entre outras. O planejamento foi desenvolvido com ênfase na alfabetização, considerando as especificidades das crianças, porque:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e

ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 57).

Dessa forma, todas as propostas pedagógicas planejadas e posteriormente implementadas se articulavam em um tema geral do ESO II e focaram na alfabetização, além de considerar os interesses das crianças. Além disso, estavam de acordo com a BNCC (2018) e o DCOMVAC, 2019, assim como o que foi solicitado pela professora supervisora.

O planejamento seguiu as considerações de Vasconcellos (1992, 2002), especificando: o tema, as necessidades, os objetivos, os conteúdos, os três momentos da *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento* (Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento e Elaboração da Síntese do Conhecimento), o tempo, os recursos, a avaliação e a tarefa. Ressalta-se a importância do planejamento, sobretudo de explicitar os três momentos, considerando os interesses e a realidade das crianças. Para Vasconcellos (2002, p. 103), “A elaboração do projeto é também um processo de construção de conhecimento para os sujeitos que participam desta tarefa”. Dessa forma, o planejamento fez parte da construção de conhecimento da estagiária, desde o momento de escrita, implementação e avaliação das propostas realizadas com as crianças.

No período do ESO II realizou-se uma pesquisa acerca de livros da literatura infantil que abordassem assuntos relacionados ao tema geral do ESO II. Assim, foram selecionados e explorados os livros: “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França; “Bruna e a Galinha D’Angola”, de Gecilda D’Almeida, “Quanta África tem

no dia de alguém?”, de Fernanda Rodrigues, e “A África que você fala”, de Claudio Fragata. Os livros foram explorados de diversas maneiras: a estagiária como leitora, as crianças como leitoras, explorando as imagens e diversificadas palavras presentes neles, entre outras, estimulando o interesse das crianças pela leitura. Esse estímulo deve acontecer em todas as etapas da educação; quando um livro é lido, muitas áreas do conhecimento são exploradas, pois “Ler para uma criança, de qualquer idade, é fundamental para despertar sua curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que ele guarda” (BNCC, 2018, on-line).

Além disso, foi criado um diário com a turma, registrando as palavras de origem africana, brinquedos ou brincadeiras, histórias conhecidas, jogos, entre outros; o registro foi realizado com a escrita da palavra e um desenho criado pelas crianças. Ao total foram 30 registros e desenhos criados no decorrer dos 15 dias. Para isso, os livros “Quanta África tem no dia de alguém?” e “A África que você fala” foram relevantes, pois mostram inúmeras palavras que são de origem africana e que são bem comuns em nosso cotidiano. Também, foi realizado um bingo com essas palavras, onde as crianças ganhavam cartelas com palavras aleatórias e deveriam marcar apenas as palavras sorteadas, sendo necessário a realização da leitura dessas palavras, promovendo uma ação importante durante o processo de alfabetização.

O Livro “O pequeno príncipe preto” possibilitou o conhecimento da árvore Baobá, que é encontrada na África e precisa ser regada e cuidada, além de ressaltar a importância do cuidado com as plantas. Dessa forma, realizou-se o plantio de sementes, estimulando o cuidado

com a natureza. O livro apresenta uma filosofia africana, o “Ubuntu”, que significa “nós por nós”, possibilitando a escrita de um cartaz com palavras relacionadas a empatia e o cuidado com os colegas e demais pessoas que convivem com as crianças, Figura 1. Nesse sentido, a organização das classes em sala de aula, possibilitou que as crianças sentassem numa posição para visualizar todos os colegas, de frente, e para interagir com os colegas que estavam ao seu lado (Figura 1). Ainda, foi possível explorar o Tangram (Figura 1), representando com as peças alguns dos animais encontrados na África.

Figura 1: Propostas realizadas em grupo.



Fonte: Autoras (2023).

Em alguns momentos foram exploradas brincadeiras de origem africana: Terra-mar, Amarelinha africana e Dosu. Essas brincadeiras não eram conhecidas pelas crianças, mas foram muito atrativas. Além disso, algumas crianças relacionaram-nas com brincadeiras conhecidas por elas, como a amarelinha tradicional e notaram uma semelhança

da brincadeira Dosu com a brincadeira passa anel, pois em ambas era necessário adivinhar com que ficou o objeto. Foram exploradas também a criação de esculturas de argila a partir da história da “Bruna e a Galinha D’Angola”.

A matemática estava presente em vários momentos. Aconteceu a exploração de ábacos, que auxiliaram no entendimento e na representação do sistema de numeração decimal e no desenvolvimento de estratégias de cálculo. Assim, foi possível explorar o jogo de origem africano chamado “*Tsoro Yematatu*”, Figura 2, quando as crianças ocuparam o espaço do chão na sala de aula para jogar, desenvolvendo o raciocínio lógico, além de estimular a criação de estratégias para movimentar as peças. Também, a Figura 2 mostra uma criança pintando o tecido com características dos tecidos africanos, como a presença das formas geométricas e das variadas cores. Ainda, para que houvesse um alcance melhor ao objetivo geral, professores foram convidados para a realização de oficinas de danças de origem africana e de capoeira, Figura 2.

Figura 2: Propostas pedagógicas por meio de jogos, práticas artísticas, capoeira e danças africanas





Fonte: Autoras (2023).

Nas aulas com os professores convidados as crianças participaram de oficinas práticas e tiveram a oportunidade de movimentar o corpo por meio da dança, conhecendo o significado de alguns movimentos da dança africana. Além disso, durante a oficina de capoeira, as crianças conheceram os instrumentos na produção da música para que aconteça o jogo da capoeira e os movimentos específicos, reproduzindo-os ao som da melodia com os colegas.

Ainda, o Tangram e o jogo “*Tsoro Yematatu*”, explorados no ESO II, foram produzidos pelos acadêmicos da turma de 2019, nas aulas de Abordagens Teórico Metodológicas de Matemática, do curso de Licenciatura em Pedagogia, quando realizaram os estudos sobre o Programa de Pesquisa *Etnomatemática*, proposto por D’Ambrosio (2018) em 1970, que busca realizar

ampla investigação da evolução das ideias, das práticas e do conhecimento da espécie humana em diferentes ambientes culturais. Essencialmente, implica uma análise de como grupos de seres humanos geraram formas, estilos, artes e técnicas de fazer e de saber, de aprender e explicar, como lidam com

situações e resolvem os problemas do seu cotidiano, do seu ambiente natural e sociocultural (D'Ambrosio, 2018, p. 191).

Ressalta-se que para conceituar *Etnomatemática*, D'Ambrosio (2018, p. 191) esclarece que recorreu às seguintes raízes gregas:

techné [*tica*] significando maneiras, estilos, artes e técnicas; *matema* significando fazer e saber, as explicações, os entendimentos, o ensinar e apreender para lidar com situações e resolver problemas de seu próprio *etno*, que significa o meio ambiente natural, socioculturais e imaginário. Assim, usando essas raízes gregas, as maneiras, estilos, artes e técnicas [*ticas*] para fazer e saber, explicar, entender, ensinar e apreender [*matema*] no meio ambiente natural, sociocultural e imaginário [*etno*], podem ser sintetizados em uma palavra composta: *ticas* de *matema* em distintos *etnos* ou *tica+matema+etno* ou, reorganizando a frase, *etno+matema+tica* ou simplesmente *Etnomatemática*.

Os materiais didáticos elaborados pelos acadêmicos a partir dos estudos de diferentes culturas, especialmente a africana e indígena, fazem parte da coleção de materiais didáticos dos projetos indissociáveis “Ateliê dos Números” e “Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX)”. Dessa forma, esses projetos, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, apoiam a realização dos estágios dos cursos de licenciatura do *Campus Vacaria*, possibilitando o emprego de diversos materiais didáticos, elaborados a partir dos estudos de referenciais teóricos, no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Básica.

4. Considerações finais

Levando em consideração que um dos objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia é formar profissionais para atuar na docência nos anos iniciais do EF, o ESO II é uma excelente oportunidade de formação. Verifica-se que o curso oferece apoio contínuo na formação da identidade docente da acadêmica, por meio de estudos teóricos realizados em sala de aula, práticas de ensino propostas em diversos componentes curriculares e, notadamente, por meio do estágio.

Assim, durante todo o período do estágio foram vivenciadas diversas experiências que colaboraram para o processo formativo da estagiária do curso de Licenciatura em Pedagogia. A experiência de desenvolver o planejamento de aula foi uma delas, mostrando que às vezes é necessário adaptá-lo em virtude das singularidades da turma. Ao conviver com as crianças, durante a regência, algumas situações acontecem e aspectos que não foram percebidos antes, são notadas neste momento, necessitando replanejar algumas ações. A reflexão da prática pedagógica da estagiária era diária, o que fez com que as propostas, planejadas antecipadamente, também fossem aprimoradas a cada dia.

Nesse sentido, o ESO II teve um papel fundamental na formação da estagiária ao proporcionar uma imersão na realidade do EF. Isso incluiu a realização de observações participantes, a elaboração de planejamentos e a regência de turma. Nessas ações, a estagiária conseguiu reafirmar que teoria e prática são indissociáveis, resgatando as teorias estudadas, articulando-as nas propostas realizadas com as crianças

em sala de aula, resultando em um estágio com propostas embasadas em conhecimentos teóricos sólidos. O processo de conhecimento da realidade da escola e da turma em que as atividades de regência foram desenvolvidas, proporcionou que a estagiária pudesse planejar de acordo com as especificidades das crianças e com as habilidades que deveriam ser desenvolvidas conforme a BNCC (2018) e o DCOMVAC (2019).

O tema abordado foi bem explorado pela estagiária e pelas crianças, que demonstraram muito interesse em todas as propostas, envolvendo-se em atividades práticas com professores convidados, com experiência nos temas estudados, sobretudo acerca da capoeira e das danças africanas, contribuindo para se aproximar da promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer). Ainda, as crianças exploraram materiais diversos como reciclados, tecidos, argila, jogos, entre outros, evidenciando a importância de o tema ser abordado de maneira significativa e contínua em sala de aula, alinhadas com os princípios do PPP da escola.

O estágio foi uma forma de mostrar que a acadêmica do curso de licenciatura, assim como os professores em serviço, se constituem docentes diariamente, não somente durante a regência de uma turma, mas, também anteriormente, no trabalho de pesquisa e planejamento das propostas, e na avaliação de sua prática diária. Nesse sentido, o ESO II assume distinta importância para a constituição docente, que não se encerra ao concluir o curso de licenciatura, pois a formação continuada precisa ser permanente, contribuindo para identidade profissional dos trabalhadores em educação.

Referências

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Literatura Infantil**: reflexões e práticas. Disponível em: <https://l1nk.dev/N2p4z>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://l1nk.dev/dyfm>. Acesso em: 10 set. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 94, p. 189–204, 2018. Disponível em: <https://l1nq.com/T6ctV>. Acesso em: 24 set. 2023.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <https://acesse.one/CmmM8>. Acesso em: 01 jul. 2023.

VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria** (DCOMVAC). Secretaria Municipal de Educação. Vacaria/RS, 2019. Disponível em: https://vacaria.rs.gov.br/uploads/img_noticias/Documento_Curricular_Orientador.pdf . Acesso em: 05 ago. 2023.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

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

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

AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Edilce de Fátima Boeira Camargo
Itaise Moretti de Lima

1. Considerações iniciais

Este capítulo apresenta o planejamento e o desenvolvimento de atividades do Estágio Supervisionado II (ES II), que faz parte da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, realizado em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

O Estágio oportuniza aos futuros professores vivenciar todo o aprendizado construído durante o percurso formativo e, principalmente, contribuir com a aprendizagem de crianças, assegurando o que lhes é de direito. Segundo as autoras Pimenta e Lima (2006, p. 5) “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria & prática”.

A chegada das crianças no EF é permeada por rupturas e mudanças, tanto na estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica, como nos objetivos do processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, o Estágio Supervisionado I (ES I), realizado na Educação Infantil, contribui significativamente para a articulação entre as

experiências vivenciadas pelas crianças nas duas etapas, sendo que

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018, p. 58).

Nesse contexto, o professor em sua prática docente deverá tornar este período de transição algo significativo, pois o brincar, o cuidar, o educar, o interagir fazem parte da infância, ou seja, a criança não deixa de ser criança quando entra para o EF. A escolha do tema condutor do planejamento pedagógico para a realização do ES II visou contemplar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Desde então, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial,

[...] recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p. 8).

Nesse sentido, as propostas desenvolvidas tiveram como finalidade evidenciar que a cultura afro-brasileira

tem parte fundamental na formação da cultura brasileira em todos os seus aspectos, seja pela música, dança, crenças, festas populares, culinária, vocabulário e as religiões. O tema foi trabalhado de forma interdisciplinar, contemplando conteúdos necessários para o terceiro ano e que pudessem contribuir com a formação das crianças no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Para isso, foram mencionadas as lutas e conquistas da população negra a partir da história de personalidades importantes, dando destaque para Carolina Maria de Jesus, uma das primeiras escritoras negras do Brasil com relatos da dura realidade das favelas; Conceição Evaristo, escritora e professora; Marielle Franco, socióloga que defendia os direitos humanos e igualdade social; Zumbi dos Palmares e Nelson Mandela, líder rebelde presidente da África do Sul e vencedor do prêmio Nobel da Paz. Também foram citados alguns artistas negros que venceram as adversidades como Gilberto Gil, Martinho da Vila, Seu Jorge, Alcione, Lázaro Ramos, Taís Araújo e Douglas Silva.

O capítulo está organizado em seções, iniciando pela análise de contexto e situações cotidianas da escola, que trata da proposta pedagógica, das metas e dos objetivos da instituição em que o ES II foi realizado, seguindo com o planejamento e as atividades de regência, que apresenta e, por fim, as considerações finais.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

O ES II foi realizado em uma escola da rede pública municipal, que atende estudantes na faixa etária de pré-escola, de EF e de Educação de Jovens e Adultos (EJA),

provenientes dos bairros Gasparetto, Flora, Vitória, Glória, Jardim América e Centro. Tem como missão “aprimorar constantemente o ensino, o atendimento, atuando com profissionalismo e compromisso, criando melhores condições para o aluno construir o seu pensar, o seu sentir e o seu agir” (Vacaria, 2023 p.12).

Após o encaminhamento da documentação obrigatória para o setor de estágio, foi realizada entrevista com a equipe diretiva da instituição e com a professora supervisora, regente da turma. A equipe destacou a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para dar suporte ao trabalho coletivo em todos os segmentos, entretanto, ressalta que o documento não é estático e precisa ser avaliado e sempre atualizado em seus planos de ações e metas traçadas.

Em seguida, iniciaram as observações no espaço escolar e análise do PPP da escola, o qual se “constitui numa iniciativa coletiva de compromisso com a educação dos alunos e comunidade escolar, considerando sua história e cultura para garantir um percurso formativo de sucesso aos estudantes e também para cumprir o seu papel na sociedade” (Vacaria, 2023, p. 11).

A partir da leitura atenta do PPP, constatou-se que o documento está pautado e construído em conformidade com as referências legais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e Documento Curricular Orientador Municipal de Vacaria (DCOMVAC), bem como com as prerrogativas do Conselho Municipal de Educação (CME).

De acordo com o documento, aprovado em julho de 2023, a escola conta 38 professores habilitados, nomeados

por concurso público. Atualmente a escola atende 559 alunos organizados da seguinte forma: três turmas de Pré I, cinco turmas de Pré II, quatro turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano, uma turma de 5º ano e seis turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe gestora é formada pela diretora e por uma vice-diretora de cada turno de funcionamento da escola. O documento aponta que o grupo

[...] busca estabelecer vínculos de confiança com as famílias compartilhando valores e práticas de educação e cuidado para uma ação de complementaridade educativa. Através da integração entre a família e escola, possibilitando desenvolver ações que contribuam na implementação da proposta pedagógica (Vacaria, 2023, p. 4).

O educandário tem espaço físico amplo, com sala da direção, secretaria, sala de professores, salas de aulas, banheiros, sala de atendimento educacional especializado, biblioteca, laboratório de informática, sala multifuncional, cozinha, refeitório e pátio grande com parque, Figura 1. Salas de aula grandes e arejadas com móveis adequados de acordo com a idade. Salas de aula e corredores com vários trabalhos expostos. A biblioteca tem espaço para leitura, almofadas dispostas e também mesas e cadeiras.

Figuras 1: Espaço Físico da Escola - Pátio externo e biblioteca



Fonte: Autoras (2023).

A proposta pedagógica da Escola tem como embasamento as teorias e estudos de Vygotsky (1996), destacando que

Dentre os objetivos de aprendizagem da escola no Ensino Fundamental, está o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. A avaliação do aluno deve ser qualitativa e os resultados avaliativos devem ser analisados e computados de forma a priorizar quais habilidades e competências devam ser revistas no Plano de Ação e quais ações são possíveis para atingir os objetivos e metas planejadas a partir dos resultados obtidos (Vacaria, 2023, p. 16).

Ainda de acordo com o documento, a escola dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento Psicopedagógico. Tem como prioridade acolher as crianças, compartilhar conhecimentos para melhoria do seu desenvolvimento e bem-estar. Vale salientar que é oportunizado aos alunos que apresentam dificuldades em alguns conteúdos, reforço escolar em

contraturno, principalmente nos componentes curriculares de matemática e de português.

Os momentos que antecederam o planejamento das propostas pedagógicas para o período de regência do ES II foram de aproximação com as crianças, a fim de conhecê-las e perceber as necessidades da turma. Foi imprescindível assumir um papel investigativo para, na sequência, planejar e ter bom êxito ao final desta etapa.

A turma escolhida para realização do estágio foi o 3º ano A, composta por crianças com faixa etária entre 8 e 9 anos de idade, sendo 11 meninos e 11 meninas. Uma delas com laudo de autismo e outra com laudo de deficiência intelectual, sendo acompanhadas por uma monitora. O estágio foi realizado no turno da manhã, cujo horário de funcionamento é das 7h45 às 11h45.

De acordo com a professora titular, as atividades propostas para as crianças deveriam contemplar as quatro operações, problemas matemáticos, interpretação de texto, separação e classificação de sílabas, verbos, grandezas e medidas, sendo necessário fazer adaptações para as crianças com necessidades específicas.

Na próxima seção, será apresentado como se deu o processo de elaboração do planejamento pedagógico e o desenvolvimento das atividades de regência.

3. O Planejamento e as atividades de regência

Antes de elaborar o planejamento de uma prática escolar, é imprescindível ter conhecimento das necessidades da turma, conhecimento do espaço escolar e principalmente conhecimento de quem são os alunos, pois a escola tem como finalidade principal colaborar com

a formação de cidadãos por meio de conhecimentos que possam transformar suas vidas e contribuir com a construção de um mundo melhor para todos.

Após as observações realizadas no espaço escolar, na turma do 3º ano A, da entrevista e conversa com a professora titular, seu deu início ao planejamento das propostas pedagógicas para o período de regência.

A experiência possibilitou grande aprendizado, permitindo um aprofundamento sobre o ensino da cultura afro-brasileira e a mobilização de conteúdos e metodologias diversificadas que visam a aprendizagem significativa.

Vasconcellos (1995, p. 42) defende a ideia de planejamento como possibilidade de uma ação transformadora e, afirma que “a essência do planejamento envolve 3 dimensões: a ação a ser realizada, não uma ação qualquer, mas uma ação que visa um fim, e por sua vez, tanto o fim como a ação estão referidos a uma realidade, a ser transformadora”.

Considerando as três dimensões do planejamento evidenciadas pelo autor (1995), entende-se que primeiramente é essencial conhecer a realidade da escola como um todo e, principalmente, da turma escolhida para a realização do estágio. Num segundo momento pensar com que finalidade será abordado tal assunto ou realizadas tais atividades. Por último, elaborar um plano de ação com intencionalidade, com objetivo de levar conhecimento de qualidade.

Para a realização da regência, utilizar ferramentas/objetos concretos para facilitar a aprendizagem e dar ênfase aos conteúdos é de extrema importância. Por isso, como localizador do continente africano o globo terrestre

foi um recurso fundamental. Assim como os instrumentos musicais representando a cultura afro-brasileira, livros com ilustrações de histórias, lendas e contos africanos e afro-brasileiros. Trabalhos manuais como a confecção da boneca Abayomi, máscaras africanas, tambores africanos e cabelo de Lelê, atrelando aos conhecimentos o desenvolvimento da criatividade, curiosidade e interação entre colegas e professora.

Outras ferramentas utilizadas foram o jogo de origem africana Yoté e também o quebra-cabeça, de origem chinesa, Tangram, Figura 2. Neste contexto, Furtado e Gonçalves (2017) apresentam sob o aporte da Etnomatemática uma experiência educativa com licenciandos de matemática, na qual se utilizou o jogo africano Yoté para interligar a aprendizagem de conteúdos matemáticos ao conhecimento e valorização da cultura africana e afrodescendente. Através desses materiais, os alunos ao mesmo tempo que constroem conhecimento e conceitos, também compreendem regras.

Figuras 2: Trabalhando com Tangram e Jogo Africano Yoté



Fonte: Autoras (2023).

Pensando na ampliação de vocabulário, de repertório cultural relacionados às linguagens da Arte, nas práticas de escrita e de letramento, atreladas aos conhecimentos específicos do tema, as crianças aprenderam várias palavras de origem afro-brasileira, leis, crenças, música e dança, festas populares, culinária que estão inseridos no nosso dia a dia.

Buscou-se também abordar matemática de forma lúdica e concreta, por meio do uso do material dourado, da problemateca e do dominó da adição, além da utilização de uma balança para pesar alimentos diversos. Também foram realizadas rodas de conversa sobre respeito às diferenças e dinâmicas de grupo onde as crianças puderam interagir.

Focando na necessidade de aprimorar a leitura e a escrita, como demanda diária no 3º ano do EF, toma-se como base Soares (2010, p. 21) quando afirma que:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes textos e estabelecer relações entre eles.

Desse modo, foram utilizados vários livros: *A África que você fala*; *Bruna e a galinha d'Angola*; *Gente de cor, cor de gente*; *O cabelo de Lelê*; *Menina bonita do laço de fita*, além de Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Além dos livros, foram apresentadas algumas lendas africanas: *Lenda dos Tambores Africanos*, *Abayomi*, *O Sapo e a Cobra* e *Ubuntu*.

As crianças também puderam ter conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988, que esculpe o princípio da igualdade, trazendo no seu artigo 5º que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Além disso, a lei estabelece pena de um a três anos e multa para os crimes de praticar, induzir, incitar o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A pena é a mesma se qualquer desses crimes é cometido por intermédio dos meios de comunicação social ou publicação de qualquer natureza. Para o fechamento dos quinze dias de regência foi construído um painel ilustrativo com flores e fotos da turma toda, demonstrando que somos de muitas cores tal como as flores. O título do painel foi: *Assim como as flores, as pessoas têm cores diferentes.*

Vale salientar que houve a permanente preocupação em contemplar boa parte das atividades solicitadas pela professora regente da turma, sem deixar de lado o tema central escolhido. As propostas tiveram resultado positivo, pois a maioria dos alunos se mostraram interessados e participativos nas atividades propostas. Foi possível perceber que apreciaram a maneira diferenciada das abordagens dos assuntos e também a disposição das classes da sala de aula em forma de meia lua. Enfim, testaram seus conhecimentos e se tornaram sabedores de vários assuntos sobre a cultura africana e afro-brasileira, puderam se expressar e interagir com colegas.

Com relação às atividades propostas para o aluno com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) não foi possível alcançar o objetivo, conforme planejado, devido sua baixa frequência nas aulas, o que vem acontecendo nos três últimos meses, conforme relatado

pela professora regente e constatado pela estagiária durante o período de observações. Mesmo assim, nas oportunidades em que esteve presente conseguiu acompanhar algumas atividades, as quais foram adaptadas de acordo com sua necessidade. Já o aluno com deficiência intelectual frequentou a maioria dos dias de regência, realizou atividades manuais junto aos colegas e realizou atividades para reconhecer letras e números como o alfabeto móvel e dominó de adição. Isso auxiliou o aluno a perceber a relação entre grafia e unidade sonora. De maneira lúdica, os dois alunos acima citados foram se apropriando das relações entre as letras e seus sons, o que contribuiu para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Acreditando que uma escola é um espaço onde todos estejam mobilizados para pensar juntos, interagir, valorizar e respeitar as diferenças, na teoria de Vygotsky (1988, p.143), é importante perceber que,

Como os alunos constroem conexões com outras pessoas, as escolas são um lugar muito especial que pode reunir grupos muito diferentes. Essa realidade finalmente trouxe uma contribuição, para que entre tantas vozes, a singularidade de cada aluno fosse respeitada.

Como devolutiva de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, destaca-se o jogo Yoté, feito com material reciclável. No dia seguinte à atividade proposta, uma aluna compareceu na aula com uma bandeja de ovos, afirmando que havia jogado com seu pai. Isso foi muito significativo pois demonstra que ela, além de ter gostado da atividade, pôde confeccionar seu próprio jogo utilizando materiais que são acessíveis.

Outro fator muito significativo para avaliação pessoal, vem por parte dos alunos nas devolutivas das tarefas diárias para serem feitas em casa. A maioria realizava a atividade de forma integral. Algumas correções foram feitas de forma individual e outras de forma coletiva, sendo solicitado que um aluno fosse até o quadro responder um item da atividade para que os colegas pudessem conferir suas respostas.

Algumas práticas que já faziam parte da rotina da turma permaneceram no período de estágio, como por exemplo a troca semanal de livros entre colegas, a maleta viajante contendo livros e materiais para leitura, interpretação e ilustração da história lida. Cada criança permanecia com a maleta durante um final de semana para estimular também a participação das famílias. Os livros didáticos sugeridos pela professora regente não foram utilizados neste período, visto que não estavam dentro do contexto do tema escolhido.

4. Considerações finais

Durante a realização do ES II foi possível confirmar que esta é uma importante etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois coloca os estudantes em contato direto com a realidade das escolas, o que reflete de forma mais abrangente no reconhecimento da necessidade de uma formação inicial de qualidade e de que a formação continuada é fundamental.

No período de estágio, o futuro professor tem a oportunidade de ir consolidando sua identidade profissional, revendo conceitos e aprofundando as teorias estudadas durante o curso.

Desse modo, o estágio é uma experiência que coloca os licenciandos frente à toda complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. É importante lembrar que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Planejar requer estudo, pesquisa, ajustes e reajustes para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Sendo assim, ao concluir o ES II, ficou evidente que a escolha do tema que norteou o planejamento pedagógico e as atividades de regência, foi de grande relevância, pois além de contemplar o que prevê a Lei 10.639/2003, possibilitou aprendizagem tanto para as crianças quanto para a estagiária que, a partir dos estudos realizados, conseguiu aprofundar seus conhecimentos sobre cultura africana e afro-brasileira. Além disso, entende-se que a luta contra o racismo perpassa temas que devem ser abordados na escola constantemente para que as crianças cresçam e se desenvolvam respeitando as diferenças, independente de raça ou etnia.

Referências:

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

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

FURTADO, Maria Gabriela Figueiredo; GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias. Jogos africanos na formação de professores: o yoté como um recurso para o ensino de matemática. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 5, n. 8, p. 37–50, 2017. Disponível em: <https://encr.pw/a2Jlm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo**. 3ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CONECTANDO SABERES: UMA PROPOSTA SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E GEOGRÁFICA DO BRASIL

Marta Conceição de Sousa
Itaise Moretti de Lima

1. Considerações iniciais

O curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, tem como um dos objetivos específicos “oportunizar a constituição do professor frente ao seu papel social nas diversas realidades” (IFRS, 2022, p. 23). Para isso, a organização da matriz curricular do curso está organizada de modo a aproximar os licenciandos das escolas para que haja conhecimento da realidade escolar, o que é intensificado durante os estágios. O estágio não se reduz à uma atividade prática e instrumental, se configura como um campo de conhecimento e atividade de pesquisa que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Pimenta e Lima, 2006, p. 6).

O Estágio Supervisionado II (ES II) é realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) durante o sétimo semestre do curso. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tem como carga horária total 150 horas e pode ser realizado no ensino regular e na

modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como objetivo:

Elaborar e desenvolver proposta de estágio supervisionado de prática docente em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada em referenciais teóricos da área a partir da observação e análise da realidade escolar investigada (IFRS, 2022, p. 109).

Sendo assim, possibilita que os estagiários possam levantar hipóteses, pensar sobre as implicações da regência em sala de aula e organizar planejamentos com intencionalidade pedagógica. Essa aproximação com o espaço escolar, faz com que além de interagirem com crianças, tenham a oportunidade de refletir sobre a complexidade da escola, conhecer seu espaço físico, corpo docente e demais profissionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), o currículo “[...] é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (Brasil, 2013, p. 24), ou seja, é constituído pelas experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo que são permeadas por relações sociais e articuladas às vivências e saberes de cada pessoa. Para isso, é preciso conhecer a realidade escolar, acolher os distintos saberes e culturas, o que resulta na compreensão de que a escola é um espaço de heterogeneidade e pluralidade cultural. O documento (Brasil, 2013) salienta que a criança é um sujeito histórico e de direito, que a partir das interações e relações vai construindo sua identidade, produzindo a cultura.

A partir da Lei nº 11.274/2006, o EF passa a ter nove anos de duração e o ingresso das crianças passa a ser obrigatório aos 6 anos de idade. Essa alteração teve como perspectiva “melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (Brasil, 2013, p. 13). Desse modo, durante o EF os estudantes devem ter domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ao mesmo tempo em que compreendem o ambiente em que vivem, a política, a sociedade e a cultura.

Concordamos com Kramer (2007) quando menciona que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira e, na atual sociedade desigual, a criança assume papéis distintos, convive com violência, fome, desrespeito aos direitos básicos para uma vida digna. A autora (2007) ainda reforça que “a ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes” (Kramer, 2007, p. 15).

Nesse sentido, é indispensável considerar as distintas realidades das crianças em uma mesma turma, sabendo que “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, 2007, p. 15). Sobre o trabalho pedagógico, enfatiza que:

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente

acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus (Kramer, 2006, p. 21).

Ante o exposto, o capítulo discorre sobre o percurso do ES II, realizado em uma turma de 4º ano do EF, em uma instituição da rede municipal de Vacaria, o qual teve como foco a diversidade cultural e geográfica existente em nosso país, considerando que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

As discussões presentes no capítulo estão embasadas nos documentos vigentes que regem a organização e estrutura da educação escolar no Brasil e nas contribuições de Callai (2013), Fazenda (2015), Freire (1996, 2019), Kramer (2007), Moreira; Candau (2003), Soares (2020) e Vasconcellos (1992, 2002). Inicia com a análise de contexto e situações cotidianas da escola; na sequência apresenta apontamentos sobre o planejamento pedagógico e reflexões sobre as atividades de regência e finaliza com as considerações finais que contemplam as contribuições do estágio na formação inicial da estagiária, os desafios encontrados e os desdobramentos da experiência.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A escola em que o estágio foi realizado atende estudantes da Educação Infantil (EI), do EF e da EJA, nos

turnos manhã, tarde e noite. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o trabalho desenvolvido na instituição visa:

oportunizar uma educação de qualidade almejando o desenvolvimento de sua capacidade intelectual, de sua autonomia em busca do conhecimento, de sua criatividade e expressividade, valorizando as relações interpessoais no interior da escola e preparando-o para viver em sociedade (Vacaria, 2023, p. 03).

Ainda, busca “formar um sujeito capaz de dominar os conceitos de leitura e escrita da realidade, saiba utilizar as ferramentas digitais, seja consciente de seus direitos e deveres, alguém crítico, justo e solidário” (Vacaria, 2023, p.18). A instituição tem como meta “oferecer uma educação voltada à formação cidadã” (Vacaria, 2023, p.13), onde a aprendizagem visa o desenvolvimento integral dos educandos, promovendo a busca constante da relação e do bem-estar.

Atualmente, atende cerca de 442 estudantes que residem no bairro em que a escola se localiza ou em bairros próximos, sendo em sua maioria de classe média-baixa. Conta com trinta professores, titulados nas mais diversas áreas e, em sua maioria, profissionais com curso de pós-graduação, além de dezesseis funcionários responsáveis pela limpeza e organização dos ambientes, pelo preparo da merenda escolar e pela parte burocrática. Salienta-se que “a escola conta com uma equipe gestora, a qual possui autonomia no que se refere a administração escolar, respeitando as disposições legais e atuando em consonância com as deliberações da mantenedora” (Vacaria, 2023, p.18).

Possui um excelente espaço físico, com salas amplas, arejadas e iluminadas: sala de professores, secretaria, depósito, sala de direção e supervisão, refeitório e cozinha. A escola também conta com pátio, parque infantil, diversos materiais pedagógicos, aparelhos de multimídia e um bom acervo literário.

O desenvolvimento do trabalho na escola está pautado “nos documentos norteadores, estes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais, sempre buscando assegurar a formação básica para o aluno” (Vacaria, 2023, p.18). Além de trabalhar com os conteúdos integrantes da matriz curricular, realiza projetos de reforço escolar na área da matemática e meio ambiente. O PPP ressalta que a equipe acredita que “a sociedade só poderá ser modificada através de uma educação de qualidade, através da formação de cidadãos conscientes, autônomos e críticos, os quais saibam conviver atuando de forma responsável na sociedade” (Vacaria, 2023, p.18).

Na escola também é desenvolvido um trabalho voltado para a educação inclusiva, por meio de práticas pedagógicas diversificadas, que buscam respeitar o conhecimento dos alunos contribuindo assim com uma educação de qualidade para todos. Vale destacar que a escola possui uma sala de recursos com profissional habilitado para atender estudantes e auxiliar docentes, quando necessário. Para o processo de inclusão é indispensável que haja quebra de paradigmas, reformulação de conceitos, visto que não se concebe pensar em turmas homogêneas, nas quais estudantes aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. É desafio

para a docente e para o docente na atualidade estar em constante aperfeiçoamento, pois a diversidade é parte integrante do trabalho pedagógico.

No decorrer da análise do PPP (Vacaria, 2023), foi possível perceber que privilegiam recursos para que haja a construção da aprendizagem a partir de aulas expositivas, debates, trabalhos em grupo, visitas, discussões, comparações e variadas leituras, bem como, o trabalho a partir de problemas locais e da articulação teórica. Ainda no documento, é mencionado que a avaliação é considerada como instrumento contínuo que serve de meio para avaliar o aluno e a aluna, mas também o fazer docente. É realizada por meio de trabalhos individuais, trabalhos em grupo, exposição oral, enfim, a avaliação não se resume a um único momento de trabalho, os estudantes devem ser avaliados constantemente.

A turma indicada para a realização do ES II foi o 4º ano do EF, composta por vinte crianças com idade entre nove e dez anos, sendo cinco meninas e quinze meninos. Um dos meninos com laudo de autismo e acompanhamento de uma monitora. Além da professora regente da turma, outros profissionais se envolvem com o trabalho pedagógico realizado na turma: monitora, supervisora e professora de projetos.

As propostas pedagógicas foram elaboradas em conjunto com a professora titular da turma e levaram em consideração os saberes prévios das crianças. Tiveram como base os pressupostos de Vasconcellos (1992, p. 147) que considera o processo metodológico muito importante, “pois é a criação de condições adequadas para o trabalho educativo, superando a improvisação empírica”. Ele propõe a concepção dialética do conhecimento

(Vasconcellos, 2002), a fim de superar a metodologia tradicional, a partir da organização de três momentos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento. A seguir, serão apresentadas algumas das ações que envolveram o planejamento pedagógico e as atividades de regência desenvolvidas durante o período do ES II.

3. O Planejamento e as atividades de regência

Elaborar o planejamento das propostas pedagógicas, mesmo contando com orientações da professora regente, é um momento de muita reflexão, pesquisa e inquietações. Muitos são os desafios que perpassam o contexto educativo, esses que vão desde pobreza até problemas específicos do campo educacional e que estão ganhando sérias proporções (Kramer, 2007). Por isso, o professor precisa ter clareza sobre as concepções de infância, sobre a cultura e a realidade vivida pelas crianças, trabalhando consciente da heterogeneidade que existe na escola e na sociedade.

A proposta elaborada teve como título “Brasil: conectando saberes” e foi desenvolvida de forma interdisciplinar. Tal conceito apoia-se em Fazenda (2015, p. 13), a qual esclarece que “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”. O lúdico também foi contemplado nas atividades, considerando que o “caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças” (Brasil, 2010, p. 8), além de produções escritas, utilização

de materiais concretos e vídeos. Nesse sentido, foi dado “ênfase nos lugares de vivência, desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais” (Brasil, 2018, p. 368). Levar os estudantes a conhecer as belezas do município em que residem e refletir sobre o cuidado, chama para a responsabilidade e o pertencimento com o lugar em que se vive.

Ressalta-se que as estratégias pedagógicas utilizadas levaram em consideração a variação de atividades, a exploração de jogos pedagógicos e outras proposições que privilegiaram a construção do conhecimento. Além disso, estudar a cidade foi também uma forma de conhecer a cultura local, exercer a cidadania, perceber as desigualdades, olhar para o meio ambiente, localizar-se no espaço, perceber as transformações das paisagens e a interação humana.

Callai (2013, p. 17) enfatiza que “as ações humanas e a vida social interferem nos resultados das ações no espaço, olha-se para o mundo para compreender a história e a vida”. Sendo assim, reforça-se a importância dos conceitos sobre o espaço geográfico para entendimento de que a cidade faz parte de uma determinada região e articula-se com a totalidade do país.

Nesse sentido, uma das atividades foi a construção de uma maquete das Ruínas de São Miguel, conforme ilustra a Figura 1. O estudo sobre as relações que se estabeleceram entre jesuítas e os povos originários que ali habitavam desencadeou um vasto debate sobre a diversidade cultural que abarca os modos de vida nas diferentes regiões do Brasil.

Figura 1: Maquete Ruínas de São Miguel



Fonte: Autoras (2023).

Junto com a turma, a estagiária colocou-se em uma postura de pesquisadora, consolidando suas bases teóricas e olhando atentamente para a realidade das crianças. Freire (2019) destaca que educador e educando são sujeitos no ato de aprender, que de forma crítica conhecem a realidade e recriam o conhecimento, tendo o diálogo como pilar para o aprender, ou seja, “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (2019, p. 95-96). O autor (1996) ainda afirma que:

Não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.14).

Considerando que o contato da criança com a literatura auxilia na formação de leitores críticos, foi proporcionado o contato das mesmas com obras literárias. Sendo assim, a importância da literatura infantil ocorre no momento em que a criança entra em contato com ela, conhece coisas novas, amplia a linguagem, desenvolve a oralidade, constrói ideias, valores e sentimentos que farão parte de suas vidas. Ressalta-se, então, que possibilitar o contato da criança com a literatura infantil leva-a a descobrir, criar, e, não somente decodificar símbolos escritos, pois “a leitura não se reduz a ler palavras” (Soares, 2020, p. 197). Sobre essa questão, Soares (2020, p. 200) contribui enfatizando que:

ser capaz de compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de texto capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Para isso, houve a exploração de diferentes locais da escola, como por exemplo, a “Ciranda de Leitura” realizada no pátio externo da escola. Os alunos escolheram um livro e foram ao pátio da escola para realizar a leitura. Após, socializaram as percepções sobre o livro lido e sugeriram a leitura para colegas. Compreender os benefícios da literatura infantil contribui para a elaboração de ações dinâmicas que contribuam para fortalecer o processo de construção do conhecimento.

4. Considerações finais

O estágio é um período de muita aprendizagem na formação inicial docente, onde é possível perceber que teoria e prática são indissociáveis. Atuar com as crianças requer contato com a história de cada uma delas. Sendo assim, o planejamento das atividades sempre levou em conta o contexto e as condições em que as crianças estiveram inseridas, tendo como meta o alcance dos objetivos traçados para a ação educativa.

A temática escolhida para ser desenvolvida ao longo do período do ES II se configurou como um desafio, já que “em um país como o Brasil, não é possível nos esquecermos da desigualdade e nos voltarmos apenas para as diferenças entre os indivíduos” (Moreira; Candau, 2003, p. 157). Sendo assim,

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (Moreira; Candau, 2003, p. 157).

Ao elaborar as atividades, levou-se em conta as vivências infantis e manteve-se um olhar atento ao direito que as crianças possuem de brincar, visando a equidade e o combate às desigualdades. Também, buscou-se ações que integrassem o aluno autista, sendo a ele ofertados jogos e atividades adaptadas às suas necessidades. Considera-se que esse tenha sido um dos maiores desafios da prática de estágio.

Foram contempladas no período de regência atividades lúdicas, jogos, materiais manipulativos, que exigiram das crianças reflexão e mobilização de saberes prévios. Acredita-se que uma das grandes contribuições para a aprendizagem foi trabalhar temáticas que partiram da realidade da turma. Foi necessária muita reflexão sobre a escolha da metodologia mais assertiva e sobre as ações que foram sendo realizadas, a partir do embasamento teórico advindo dos diferentes componentes curriculares ofertados no decorrer do curso. Destaca-se a necessidade de aprofundamento dos estudos no que diz respeito à educação inclusiva tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Desta forma, revela-se a importância de a pesquisa permear o cotidiano de professores para que possam pensar estratégias pedagógicas que auxiliem na organização e na produção do conhecimento. É importante mencionar que as ações lúdicas foram recursos essenciais para a aprendizagem significativa das crianças, pois despertaram a curiosidade, estimularam a participação e a cooperação.

As dificuldades encontradas foram mais evidentes nas primeiras aulas, no que se refere ao planejamento e ao trabalho desenvolvido na turma, já que tudo era novidade. No entanto, com o passar dos dias o vínculo entre estagiária e estudantes foi se fortalecendo, o que facilitou a ação pedagógica.

Ao finalizar o ES II, comprovou-se a necessidade de uma formação inicial sólida, em que o professor tenha consciência do referencial teórico escolhido. Percebeu-se também a importância de levar em consideração o contexto social, cultural e econômico dos alunos, além de

ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre as especificidades do trabalho realizado nos anos iniciais do EF, o qual deve contemplar a ludicidade, elemento fundamental quando se trata de crianças. Nesse sentido, o professor deve ter pleno conhecimento sobre os objetivos da etapa educativa em questão para utilizar metodologias e recursos adequados.

Todas as etapas do ES II desafiaram a estagiária a estudar ainda mais, a pesquisar para estruturar aulas dinâmicas e lúdicas, possibilitando assim o alcance dos objetivos propostos. Outro ponto a ser evidenciado é a responsabilidade docente na formação de cidadãos. Dito isso, considera-se que essa experiência contribuiu de forma satisfatória para a carreira a ser trilhada pela futura pedagoga.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274 de 6/02/2006**. Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula

obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 15 dez. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia: A, o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista interdisciplinaridade**, v.1, n. 6, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168. Disponível em: <https://encr.pw/gIzMf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. *In*: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992.

AVENTURAS EM VACARIA: CONHECENDO E APRENDENDO SOBRE A MINHA TERRA

Volmir Boeira Tessaro
Itaise Moretti de Lima

1. Considerações iniciais

A educação é o que nos torna humanos. Através da linguagem, processos empíricos e racionais, construímos o conhecimento das coisas, permitindo sua existência. Conceituamos tudo, pois nosso limite cognitivo está na linguagem. Quando não conhecemos ou entendemos algo, é como se não o víssemos, então criamos conceitos e teorias para dar sentido à nossa existência (Adams, 2020). Além do conhecimento, precisamos uns dos outros para coexistir e nos educamos mutuamente. Assim, por meio da cultura, tradição, acordos, teorias, ciência e sentimentos, a educação molda o mundo comum. E para que aconteça a educação, fruimos da docência que é a ação realizada entre professor e estudante, em que acontece a aprendizagem. O professor educa o estudante com as bases necessárias para a cidadania, de forma que o instrui como vivenciar esse paradigma.

A Educação Básica inicia na Educação Infantil (EI) e passa pelo Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Cada etapa possui suas especificidades visando atender às necessidades de aprendizado e crescimento dos alunos em diferentes fases de suas vidas, mas a premissa deste artigo se concentra nos anos iniciais do EF.

É importante mencionar que a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece a obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola a partir dos quatro anos de idade. Essa legislação reforça a importância do acesso à educação desde os primeiros anos de vida, garantindo assim o direito à formação educacional e o desenvolvimento pleno das crianças desde a infância.

A infância é pensada por Kramer (2007) como uma categoria social e da história humana. Existem diversas compreensões sobre a infância, pois as visões são construídas social e historicamente. Ariès (1978) apresenta uma visão da classe média sobre o conceito de infância nos anos 70, mas é importante ressaltar que essa perspectiva não pode ser generalizada, pois não considera outras classes sociais e culturas. A criança é um ser com direitos e deveres, que deve ser exposta a experiências, brincadeiras e aprendizados éticos, estéticos e políticos, produtora de cultura e nela produzidas (Kramer, 2007, p. 15). Insta salientar que,

nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração (Kramer, 2007, p. 18).

Diante disso, compreende-se que hegemonicamente as famílias, por efeito do modo que é sistematizada nossa sociedade, não conduzem uma educação informal necessária, deixando o professor com amplos desafios na docência.

A Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, prepara os estudantes para a docência, de modo que os insere no ambiente escolar desde seu primeiro ano de formação com o objetivo de habilitar para a atuação na docência (IFRS, 2022, p. 21). Porém, vamos retratar neste capítulo, objetivamente, o Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais (ES-II) que ocorre no sétimo semestre do curso. Neste componente, ES-II, contamos com um professor orientador (IFRS, 2022, p. 118), uma ementa que contempla os autores: Pimenta e Lima (2012), Libâneo (2013), Zabala (1998), Kramer (2007) e Vasconcellos (2005, 2012), com carga horária total de 150h, que devem ser realizadas na instituição de ensino desejada (IFRS, 2022). Seu intuito é evidenciar que está correspondendo ao objetivo do curso.

Para a concretização do estágio, definiu-se o segundo ano do EF, de uma escola municipal de Vacaria-RS. Foram desenvolvidas atividades de divisão, localização no mundo, tradições, escrita autoral, recorte e colagem, dobraduras e pinturas. Com esse propósito, foi empregado Wallon (2017), Dewey (1979) e Bondía (2002) para aporte teórico, de modo que corresponda às especificidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo. Para contemplar toda essa estrutura, definiu-se como tema norteador “Aventuras em Vacaria: conhecendo e aprendendo sobre a minha terra”.

Dessa forma, o percurso deste capítulo se apresenta mormente com a análise da instituição escolar campo e suas reverberações, salientando as subjetividades do estágio e da turma selecionada. Em seguida, reflexões e discussões pautadas no período de regência, pontuando

os planejamentos abordados e fundamentando teoricamente essas atividades. E, por fim, as considerações finais evidenciando os resultados, contribuições do estágio para a construção da identidade docente, perspectivas futuras e articulações entre o estágio e o curso Licenciatura em Pedagogia.

2. A análise de contexto

O ES-II adveio numa escola municipal de Vacaria-RS, que dispõe de trinta e sete professores, onze agentes educacionais, nove monitores de sala, uma monitora administrativa e uma auxiliar de secretaria (Vacaria, 2023, p. 8). Seu público são estudantes da EI e EF “...provenientes de famílias em condições socioeconômicas diversificadas, sendo alguns classificados em linha de extrema pobreza” (Vacaria, 2023, p. 8), totalizando 449 alunos, em sua maioria, naturais do próprio bairro. A estrutura física disponibilizada para a turma definida, conta com um pátio interno, biblioteca, sala de vídeo e *playground*, todos de uso coletivo, e uma sala de aula de uso exclusivo.

A instituição segue como documentos orientadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC) e “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir nos estudos e no trabalho” (Vacaria, 2023, p. 17). Com esse propósito, aporta-se em Dewey (1979) por compreender que ele “percebe o aluno como protagonista de seu

processo de educação, além de sua proposta de desenvolvimento integral do indivíduo...” (Vacaria, 2023, p. 26). A maioria ocupante do quadro docente afirma no PPP que “... a Escola não está conseguindo efetivar seu papel devido ao fato de ter sido imposto à mesma, funções que não lhe competem, que são de outros setores públicos” (Vacaria, 2023, p. 6).

Para a realização do estágio, optou-se pelo segundo ano do EF, que conta com 18 crianças, na faixa etária dos sete anos. A turma foi designada pela Secretaria Municipal de Educação de Vacaria-RS (SMED), por ser a única turma da escola a não contar com uma professora em estágio probatório. Por meio de uma semana de observação, constatou-se que a turma é participativa, comunicativa e amorosa, além de demonstrarem estranheza e adoração por atividades dinâmicas. A estrutura familiar das crianças se apresenta de diversas formas, incluindo apenas o pai, pai e mãe, um responsável ou os avós.

Para um completo conhecimento do contexto da escola e da turma, foi realizado um formulário *on-line*, edificado na plataforma *Google - Google Forms*, com a professora titular e com a equipe diretiva. Nele, informou-se que a turma não possui estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a avaliação realizada com a turma é somente qualitativa e o desafio encontrado é a burocracia no que diz respeito ao trabalho do professor. A professora responde por meio de formulário o que considera na hora do planejamento: “*O objeto do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas*”, além de nos informar, por meio de outro questionamento, que rotineiramente a turma chega às 13h10, é recebida com boas-vindas, após fazem oração de

agradecimento, em seguida uma leitura e a marcação da data no quadro, observando o calendário, e, por fim, inicia a proposta daquele dia.

Nos anos iniciais do EF, a prioridade é a construção e o embasamento do conhecimento. Assim, a aprendizagem parte do “eu”, do “outro” e do “nós”, contemplando a vida em sociedade (LDB, 1996). Dessa forma, deparou-se com a questão: como fazer isso? qual método utilizar? e qual seria a finalidade de tudo isso? Buscando responder a essas questões e corresponder aos objetivos do PPP, baseou-se o fazer pedagógico em Dewey (1979, p. 43) que pondera:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?

Ainda, apresenta-se como aportes teóricos Wallon (2017), trazendo de sua teoria e conhecimento sobre a afetividade, e Bondía (2002) com suas notas sobre a experiência. Wallon (2017, p. 48) nos traz: “Ora, a experiência tem mostrado que, se o desacordo pode ser irreduzível entre dois adultos já formados, em crianças suficientemente jovens, pelo contrário, o meio em que elas foram educadas enxerta a civilização correspondente”. Desse modo, compreende-se que o meio educa para a cidadania, além de “moldar” culturalmente nossos gostos, escolhas e fundamentos, dessa forma, demonstrando que é importante se planejar pensando no

contexto que as crianças estão inseridas. Bondía (2002, p. 25-26) define experiência como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”, indicando que a experiência é única e incapaz de ser repetida.

Diante do tema norteador do planejamento pedagógico, edificou-se quinze propostas, buscando oportunizar a experiência como forma de construção de conhecimentos. A motivação pela escolha do tema surgiu por um fato vivenciado no período de observação da turma, onde duas crianças estavam debatendo se eram vacarianas ou brasileiras, assim, acionando o interesse em destinar o tempo de regência para oportunizar à turma esses conhecimentos. Além desse fator principal, foi considerado o contexto da comunidade escolar, alguns eventos municipais que ocorrem bem próximo ao bairro que se localiza a comunidade escolar como o Balonismo, Corrida de Kart, Retrô sobre Rodas e a Feira do Livro que as crianças se deslocaram para participar. Assim, fazendo a junção desses fatores, compreendeu-se ser necessário trabalhar com a turma os pontos turísticos da cidade, a localização deles no mundo e esses eventos.

3. O Planejamento e as atividades de regência

O planejamento é a etapa que se recorre às metodologias e heurísticas positivas e negativas para traçar um caminho comum, com o fito de alcançar um objetivo. Expõe sua linha epistemológica, e sua marca, explicitando recursos utilizados, objetivos a serem alcançados, estratégias possíveis e demais reverberações de um projeto. Vasconcellos (2008, p. 133) afirma que “O

objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, consequentemente, mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade [...] A finalidade do projeto é criar e organizar o trabalho.” Assim, compreende-se a relevância do planejamento para a docência. Deve ser realizado, considerando o contexto da turma e os temas relevantes para cada momento, não tendo a premissa imposta por poderes externos, como diz Vasconcellos (2008, p. 38): “A existência de conteúdos preestabelecidos, que ‘têm que ser dados’, nega a ideia do autêntico planejamento”. O autor (2008) também frisa: “O professor deveria se recusar a formalizar planos, enquanto não estivesse convencido. Onde está a formação para a autonomia? (a começar por ele mesmo!)” (Vasconcellos, 2008, p. 39), reiterando e alertando que os docentes não podem se entregar aos rituais formais e as amarras existentes como o livro e a reprodução de ações já realizadas. A partir dessas reflexões e considerando a BNCC (2018), evidencia-se que estamos mudando de paradigma e os métodos existentes não podem ser aplicados com veracidade, assim, tendo que ser adaptados/modificados, no aguardo de uma nova ferramenta que solucione as problemáticas que esse novo paradigma revela.

Um bom planejamento é aquele que organiza antecipadamente as propostas, que instiga questionamento e pressupõe imprevistos e necessidades de ajustes. Vasconcellos (2008) atesta que o planejamento é uma tentativa flexível e aberta de compreender a realidade, sem se fechar em dogmas, permitindo espaço para o movimento do real e a intuição, pois na amplitude do que é fechado, acaba por expulsar o humano.

Para a concretização do planejamento nos quinze dias de regência, abordou-se a proposta de Pimenta e Lima, de estágio como pesquisa (2006, p. 14). Para as autoras, a pesquisa no estágio é uma possibilidade de formação do estagiário, permitindo a compreensão e problematização das situações que ocorrem na sala de aula, levando-o a refletir as práticas possíveis e a pesquisa, além de demonstrar a indissociabilidade de teoria e prática. Pimenta e Lima (2006) apresentam que, conforme análise de Schön, a formação dos profissionais não deve seguir um currículo tradicional que separa teoria e prática, pois isso não prepara o aluno para lidar com situações complexas que vão além do conhecimento científico disponível.

Nesse sentido, planejou-se as quinze propostas, que tiveram como fio condutor a discussão entre os estudantes, presenciada no período de observação participante na turma, e a necessidade de desenvolver autoria em respostas e elaboração de textos. O ocorrido da problemática foi uma discussão que afirmava se as crianças eram vacarianas ou brasileiras, em que na percepção delas não poderiam pertencer aos dois grupos ao mesmo tempo. Ponderando-se os problemas de pesquisa, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, mediante uma pesquisa-ação (Gil, 2002), além de pesquisas bibliográficas sobre os povos originários habitantes de Vacaria-RS (Minuzzo, 2010) e a origem e utilização das boleadeiras num processo histórico contínuo (Vidal, 2009).

Assim sendo, utilizou-se da estrutura de planejamento de Vasconcellos (1992) que se divide em três dimensões: Mobilização para o Conhecimento,

Construção do Conhecimento e Elaboração da Síntese do Conhecimento. A mobilização é um momento pedagógico importante para despertar o interesse do sujeito em aprender, estabelecendo um vínculo significativo com o objeto e iniciando o processo de significação para elaborar as primeiras representações mentais. Na construção, o sujeito edifica conhecimentos por meio de relações amplas e complexas, com o educador desempenhando um papel colaborativo na decifração e na construção da representação mental do objeto em estudo. E a síntese é essencial para compreender o objeto de forma concreta. Além disso, é fundamental que o educando expresse essas sínteses, mesmo que sejam provisórias, para interagir com o educador durante o processo de construção do conhecimento (Vasconcellos, 1992, p. 3).

Por conseguinte, foi trabalhado a cultura gaúcha com o Rodeio Crioulo Internacional de Vacaria, o Festival do Balonismo, o kartódromo municipal, a Feira do livro, os povos originários habitantes de Vacaria, paisagem do campo e da cidade, a Gincana Cultural Municipal, o Correio, a pizzaria do bairro, a Linha Férrea, construção de história em quadrinhos, produção de texto a partir dos eventos participados, temas escolhidos pelas crianças, histórias ficcionais, e o Centro Cultural Marcos Palombini (Casa do Povo). Utilizando-se de diferentes ferramentas, propostas e materiais como *folders*, álbum de figurinhas, folhas impressas, texto desmontado, revistas de recorte, cartazes promocionais e informativos, mapas, dentre outros, buscou-se construir o conhecimento de sua terra e cultura. As propostas realizadas foram selecionadas entre ideias e assuntos que foram formando um mapa mental,

de maneira a definir as propostas que fossem mais significativas e tivessem potencial para atingir o objetivo previsto. Dentre elas, foram escolhidas cinco propostas que serão apresentadas a seguir.

3.1 As cinco propostas mais significativas

Todas as propostas apresentadas à turma foram bem acolhidas, porém cinco delas se destacaram, demonstrando terem sido as mais significativas do ponto de vista das crianças. Foram coletados relatos no último dia de estágio, a partir de uma roda de conversa organizada pelo professor/estagiário, com intuito de avaliar as aulas durante os quinze dias de regência. Por ordem de realização, as cinco propostas foram: *O tupi que você fala*, *Meu lugar no mundo*, *Ditado divertido*, *Elaboração de quadrinhos* e *Álbum de figurinhas*, Figura 1:

Figura 1: Propostas “Meu lugar no mundo”, “Álbum de figurinhas” e “O tupi que você fala”



Fonte: Autores (2023).

No primeiro dia de regência, a proposta foi abordar os primeiros habitantes de Vacaria-RS, questionando as crianças sobre o assunto. Foi feita uma explicação expositiva sobre os povos originários, seguida da contação da história *O tupi que você fala* (Fragata, 2015), com o auxílio de uma caixa personalizada (Figura 1). As crianças participaram de um bingo do tupi e, como síntese, registraram em forma de relato o que aprenderam e o que gostaram. Uma criança questionou o motivo de estudarem os indígenas mesmo não sendo o "Dia do Índio", revelando como certos temas são abordados na escola. As crianças expressaram interesse e um aluno afirmou estar aprendendo algo que seu irmão mais velho ainda não sabia.

A proposta *Meu lugar no mundo* consistiu em refletir sobre o pertencimento de cada pessoa no mundo, abordando as esferas municipal, estadual e federal. Foi disposto um conjunto de caixas de tamanhos variados para ilustrar a ideia de que uma está dentro da outra. Os alunos também receberam um livreto em preto e branco para completar, com atividades relacionadas ao seu lugar no mundo. Ao longo dos quinze dias, resgatou-se esses conhecimentos, assim, eles foram consolidando o aprendizado sobre as esferas a que pertencem.

O *Ditado divertido* teve como foco trabalhar a alfabetização das crianças. A proposta se baseou em folhas impressas de ditados que não impõem a palavra a ser escrita, mas sim que apresentam palavras que contenham uma determinada sílaba no começo, meio ou fim. Dessa forma, levando-as a pensarem e selecionarem a palavra que querem escrever, dando-as autoria até nos momentos de ditado.

No décimo quinto dia de regência foi proposto um registro escrito sobre o estágio e o álbum de figurinhas como forma de síntese, porém, a pedido de um estudante, modificou-se a proposta da escrita, por considerar que ela já tinha sido abordada em aulas anteriores, e remodelada para, ao invés de ser em formato de relato, ser em formato de quadrinhos. O relato em quadrinhos proporciona a criatividade, organização e planejamento, além de elevar o grau de dificuldade do trabalho proposto, assim cobrando uma compreensão de utilização real da linguagem no cotidiano. O álbum de figurinhas concedeu um momento divertido, lúdico e de síntese dos conhecimentos construídos, referentes aos pontos turísticos que foram contemplados durante a regência.

Diante disso, durante o estágio, as propostas, majoritariamente, não apresentaram modificações significativas, sendo todas aceitas pela turma. Vale destacar que as complexidades encontradas foram: uma criança com frequência irregular na escola, quatro crianças com dificuldades significativas de aprendizagem e uma criança com hesitações de comunicação e interação social. Além dessas, não foram identificadas outras dificuldades. Por conseguinte, os quinze dias de regência foram positivos e de aprendizagens.

4. Considerações finais

Na progressão do estágio, verificou-se, mediante avaliação do retorno de atividades domiciliares e relatos das próprias crianças, que elas estão em contato direto e constante com as tecnologias de informação e comunicação. O *smartphone* e o *tablet*, são as ferramentas

mais utilizadas pelas crianças da turma, que relataram não conseguir ficar muito tempo sem telas, justificando assim, o motivo de não realizarem as atividades solicitadas. Assim sendo, a proposta que contou com mais retornos foi uma lista de charadinhas, disponibilizada pelo professor, em que as crianças informaram ter pesquisado na internet as respostas, algumas com auxílio da família para buscar na internet o gabarito. Elas relataram ter gostado muito do exercício, entretanto, o objetivo da proposta não foi alcançado. Foi principalmente com essa atividade que o professor construiu a hipótese do motivo que leva as crianças terem dificuldades na escrita autoral. Além da atividade citada acima, refletiu-se sobre as atividades de cópia, nas quais as crianças apenas reproduziam o que lhes era dado pronto, sem a necessidade de pensar e refletir para produzir.

O problema de pesquisa do estágio, a dificuldade de autoria e compreensão foram minimizados por meio de atividades lúdicas como a caixa o tupi que você fala, ditados divertidos, elaboração de textos autorais falando do cotidiano ou dos eventos que as crianças participaram, debates, roda de conversa com momentos de ensino expositivo com explicações esporádicas de conceitos de palavras e de temas. Nesse sentido, o objetivo geral foi contemplado de maneira significativa, corroborado por meio da apresentação dos trabalhos de escrita realizados ao decorrer do percurso, nos quais, nitidamente se vê o progresso na escrita autoral e na qualidade entre as primeiras escritas e as últimas.

A questão que originou o tema da pesquisa, presenciada pelo professor/estagiário, em que as crianças discutiam se eram vacarianas ou brasileiras, foi sendo

resolvida por meio de debate diário, explicações e ilustrações no quadro ao fim das aulas. Uma das hipóteses levantadas pelo professor/estagiário foi que o conteúdo se torna algo ainda mais abstrato quando as crianças não possuem a oportunidade de viajar para outros municípios, estados e países, ficando ainda mais difícil para compreender que os lugares onde moram fazem parte de esferas maiores. Sendo assim, o trabalho foi sendo desenvolvido de forma lúdica a fim de favorecer a resolução da pergunta do grupo e, assim, conseguiram chegar à conclusão de que são vacarianas e brasileiras.

Em relação ao estágio, houve uma contribuição significativa na formação da identidade docente do futuro professor, pois essa etapa proporcionada pela licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria*, concede a experiência da docência na sua plenitude, de enfrentar problemas reais, vivenciar sentimentos que eram somente entendidos por meio de relatos e leituras, mas não sentidos de maneira singular. O curso propõe um fazer docente que seja significativo, reflexivo, humanizado, pautado na contextualização de cada realidade, no respeito à diversidade, à natureza e à vida. Dessa forma, o estágio colaborou como espaço que permite ser o professor que se imagina, testar abordagens, metodologias, pesquisar a docência e compreender de onde vem a premissa do fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, instiga uma reflexão profunda sobre a postura necessária para a conquista de uma educação de qualidade e comprometida com a aprendizagem das crianças.

Desse modo, confirma-se o objetivo na busca pela formação docente, para pertencer à classe de resistência, dos profissionais que mesmo desvalorizados, lutam por

uma educação libertadora, que respeita e valoriza a diversidade. O estágio reforça também a perspectiva de ser um professor pesquisador, de estar no centro dos debates sobre a educação, lugar que deveria ser ocupado apenas por profissionais da área. Enfim, de fazer a diferença na vida de cada criança, contribuir para que o tempo de permanência na escola seja significativo e de produção de conhecimento.

Referências

ADAMS, Adair. **Educação e novas tecnologias**. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.19, pp.20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3ed. Passo fundo: Ed. Nacional, 1979.

FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globinho, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*:

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a

passo do processo de implantação. Ministério da

Educação e Cultura, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINUZZO, Maurício Machado. **Notas para uma história ameríndia nos Campos da Vacaria e de Cima da Serra, Rio Grande de São Pedro (1727-1851)**. Porto Alegre: Lume-UFRGS, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** – Volume 3, número 3 e 4, pp 5-24, 2005/2006.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. SMED, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In*: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. 18ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIDAL, Viviane Margareth Pouey. **Os artefatos de arremesso dos campos da América Meridional**: um

estudo de caso das boleadeiras. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

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

PARTE III

ESTÁGIO DO CURSO NORMAL

CURSO NORMAL: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO

Rafaela da Silva Lemos
Adriana Ferreira Boeira

1. Considerações iniciais

O Curso Normal (CN), conhecido anteriormente por Magistério, é um curso profissionalizante de nível médio. No município de Vacaria, localizado nos Campos de Cima da Serra do Rio Grande do Sul, o curso é ofertado gratuitamente, desde 1994, no Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio. O curso possui carga horária de 4.000 horas, as quais são organizadas em: 3.200 horas/aulas, 400 horas práticas e 400 horas de estágio supervisionado, totalizando 3 anos e 6 meses. Tem como objetivo formar profissionais para atuarem na área da educação, na Educação Infantil (EI) e no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (EF), exigindo a realização de observações, práticas, mini estágios e estágios durante o período de formação.

Diversos componentes curriculares específicos de formação de professores e os do Ensino Médio (EM) regular fazem parte da matriz curricular do curso durante os três primeiros anos, sendo ministrados por professores com formação específica em cada área: Didática das Ciências da Natureza, Didática das Ciências Humanas, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Didática da Educação Física, Didática da

Matemática, Didática da Linguagem, Didática da Arte, História da Educação, Seminário Integrador, Libras, Português, Matemática, Química, Física, Geografia, História, Educação Física e Biologia. Os conteúdos abordados nesses componentes curriculares são fundamentais para a realização dos estágios, promovendo a construção de conhecimentos sobre temas que fazem parte do currículo das crianças da EI e dos anos iniciais do EF, indicados pelos professores titulares das turmas para que o estagiário os ministre às turmas.

No primeiro ano do CN são realizadas observações em escolas de EI e de EF, com intuito de que os estudantes conheçam diferentes realidades e funcionamento das escolas. Para isso, faz-se necessário entrevistar a coordenação da escola e o professor titular da turma, conhecendo sua formação acadêmica, trajetória profissional e prática exercida em sala de aula. Feito isso, o estudante escreverá um relatório trazendo as respostas dos entrevistados e pontos importantes, positivos ou negativos, observados na turma. Os momentos de observação recebem grande importância, pois possibilitam que o estagiário conheça a escola, a turma, o professor em serviço, investigando como é realizado o trabalho em sala de aula e as propostas pedagógicas que são e podem ser desenvolvidas.

No segundo ano do curso, os estudantes recebem informações sobre o planejamento das aulas, momento que necessita de atenção, com orientações das professoras de Didática, em como planejar uma aula adequada ao nível de aprendizagem de cada turma e a cada idade, levando em conta as situações adversas, tais como problemas sociais e dificuldades em gerais, e como

podem ser superadas com propostas interessantes e diversificadas, tornando o ambiente da sala de aula propício para o processo de ensino e aprendizagem. Também, no segundo ano do curso, são realizadas atividades de monitoria no componente curricular Didática da Educação Física, para serem desenvolvidas práticas pedagógicas supervisionadas.

Assim, mensalmente, são planejadas atividades em duplas para serem implementadas em diferentes turmas da própria escola, do 1º ao 5º ano do EF, sob a supervisão do professor responsável pelo componente curricular e o titular da turma. Ainda, no início do segundo semestre, no mês de setembro, a turma do CN realiza um estágio de quinze dias na EI da rede pública municipal. Dessa forma, primeiramente, são realizadas as observações, para, após a elaboração do planejamento, serem implementadas propostas pedagógicas, seguindo as orientações e a linha pedagógica utilizada pelo professor titular da turma; finaliza-se o estágio da EI com um relatório. Ressalta-se que em 2020, durante a pandemia de COVID-19, as propostas pedagógicas foram planejadas pelos estudantes do segundo ano do CN e avaliadas pelos professores, porém, não foi possível a implementação devido ao isolamento social compulsório, para evitar os contágios.

No terceiro ano do curso acontece um mini estágio com duração de uma semana. Assim, são oferecidas opções de escolas estaduais para a realização e a definição das turmas é realizada por meio de sorteio. O estudante sorteado escolhe a turma e a escola disponível na lista informada pelos docentes do CN. Após a finalização do EM, para receber seu diploma contendo a habilitação para

lecionar, o estudante deve realizar o estágio final. Este tem duração de um semestre e é supervisionado por três professoras da instituição, levando-se em conta na avaliação: a organização dos materiais, o planejamento diário, a prática em sala de aula e a criatividade; a nota mínima exigida é 6 pontos para ser aprovado, caso contrário o estudante poderá realizar o estágio novamente em outro semestre.

Nesse sentido, este capítulo abordará a experiência de uma estudante, atualmente cursando a Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, vivenciadas durante o estágio final do CN, realizado no turno da tarde, no período de 23 de fevereiro a 22 de julho, no primeiro semestre de 2022. Assim, na próxima seção apresenta-se a análise de contexto e as situações cotidianas ocorridas na escola em que o estágio foi realizado. Em seguida, em “Planejamento e as atividades de regência com as crianças”, apresenta-se e se discute as propostas pedagógicas marcantes para a estudante durante a realização do estágio.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A escola designada para o estágio final foi definida no mês de dezembro de 2021, para que a estagiária pudesse se organizar com antecedência, confeccionando cartazes (chamada, calendário, ajudante do dia, tempo, aniversário, guirlanda da porta) com o tema escolhido para a decoração. Inicialmente, definiu-se que o estágio seria realizado numa turma do 2º ano do EF, mas devido a um projeto de alfabetização que aconteceria na turma sob a

responsabilidade da professora titular, foi necessário realizar a troca. Desta maneira, o estágio foi realizado em uma turma de 3º ano do EF, composta por 19 crianças, 13 meninos e 6 meninas, com faixa etária entre 8 e 9 anos.

A primeira conversa com a direção e a professora da turma ocorreu em reunião de início de ano letivo, onde foi apresentado o plano de ensino da escola e realizados combinados de como seria realizado o trabalho de regência da estagiária. Toda a comunidade escolar foi bem receptiva, desde direção e funcionários, até os pais ou responsáveis pelas crianças, fornecendo apoio em todas as práticas pedagógicas que seriam realizadas no período do estágio.

Devido a pandemia, a turma teve poucas aulas presenciais no início da alfabetização, 1º e 2º anos do EF, participando das aulas do ensino remoto nos anos anteriores, por meio das telas de *smartphones* e/ou computadores.

Nesse período, algumas crianças acabavam retirando o material na escola e realizando as atividades em casa, com o auxílio dos pais ou responsáveis, por não terem disponibilidade de *smartphones* e/ou computadores. Além disso, considerando que foi um momento de reinventar-se, muitas famílias estavam em *home office*, trabalhando todos de casa, e outros até mesmo desempregados, pois foi um período em que várias empresas dispensaram parte dos funcionários. Isto posto, era uma tarefa difícil desempenhar as atividades profissionais em casa e, ao mesmo tempo, auxiliar uma criança em processo de alfabetização nas tarefas da escola. Frente a essa situação, como consequência, parte da turma do 3º ano do EF, no retorno às aulas presenciais, apresentava dificuldades com

a leitura, interpretação, pontuação, motricidade fina, motricidade ampla e falta de rotina; estavam matriculados no 3º ano do EF, mas, em geral, apresentavam conhecimentos de crianças do 1º ano do EF, desafiando uma estagiária do CN, que assumiria pela primeira vez a função de professora responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de uma turma. Para Stolf *et al.* (2021):

as repercussões na aprendizagem acadêmica dos escolares brasileiros ainda são inestimáveis, isto porque, os problemas de aprendizagem acadêmica no Brasil não são recentes e datam de antes do início da pandemia do COVID-19. As dificuldades de leitura e escrita sobrepostas podem acarretar repercussões variadas, distintas e talvez incomparáveis entre si (Stolf *et al.*, 2021, p. 5).

As autoras (2021) advertem que as dificuldades de leitura e escrita pelas crianças não são resultado somente da pandemia, mas estavam presentes antes mesmo dela surgir; isso é muito preocupante, pois, também com a pandemia, as situações de ensino e aprendizagem propostas para as crianças foram prejudicadas; e recuperar conteúdos não é uma tarefa tão simples.

Nesse sentido, de início, a estagiária realizou o acolhimento das crianças, buscando práticas pedagógicas com o intuito de conhecer cada uma das 19 crianças que tinha em sala, para que pudesse encontrar alternativas para auxiliá-los na construção do conhecimento. Isso porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (Freire, 2023, p. 24), principalmente, quando as crianças durante os dois primeiros anos do EF não tiveram acesso

a parte dos conteúdos que permitiram a construção de conhecimentos no período de alfabetização. Promover a alfabetização é desafiador e necessita de muito estudo e conhecimento de teorias por parte do professor, pois

a falta de conhecimento sobre o ensino instrucional do princípio alfabético e ortográfico do professor-alfabetizador e a falta de profissionais como o fonoaudiólogo educacional na escola faz com que a relação ensino-aprendizagem dos escolares em fase inicial de alfabetização se encontre em risco, uma vez que a falta de um educador qualificado e capacitado, a partir da identificação precoce dos problemas de leitura e escrita em sala de aula pode contribuir para um planejamento educacional sem o desenvolvimento de estratégias necessárias para a aquisição e desenvolvimento dos mecanismos de decodificação e codificação do nosso Sistema de Escrita da Língua Portuguesa (Stolf *et al.*, 2021, p. 5).

Dessa forma, a estagiária buscou realizar cursos de alfabetização e letramento, leituras e também conversas com professores com experiência na área para abordar nas aulas os conteúdos indicados pelo Estado do Rio Grande do Sul por meio das Matrizes de Referência no ano de 2022 que, apoiadas nas determinações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 4º, especificamente os incisos V e IX, tinham como objetivo:

orientar os professores evidenciando, em cada ano/série, etapa e componente curricular da Educação Básica, de onde devemos partir para que possamos oferecer um ensino de qualidade, que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades dos estudantes, considerando as dificuldades enfrentadas no ano letivo de 2021, consolidando o trabalho de recuperação das aprendizagens que envolveu toda a comunidade escolar e buscando estratégias para uma transição entre o *continuum curricular* e a progressão de aprendizagens para garantir a

continuidade da trajetória escolar de nossos alunos e alunas com qualidade e respeito aos direitos de aprendizagem.

Em suma, para o período diagnóstico, que aconteceu durante os dois primeiros bimestres, foram retomados conteúdos do 2º ano do EF para verificar se a turma dominava as habilidades que constam na Base Nacional Comum Curricular (2018). Ao decorrer das aulas, as crianças faziam diversos questionamentos sobre os conteúdos abordados e relataram não terem estudado antes, nas aulas realizadas durante a pandemia.

3. O Planejamento e as atividades de regência com crianças

A estrutura dos planos de aula do CN apresentava as seguintes informações para preenchimento pela estagiária: Habilidades e objetos de conhecimento, Objetivo geral, Rotina, Desenvolvimento, Recursos e Avaliação. Em “Habilidades e objetos de conhecimento” eram inseridos, em formato de tabela antes da aula de segunda-feira, todos os códigos conforme a BNCC (2018) e a Matrizes de Referência 2022 dos anos iniciais do EF, que seriam trabalhados nos diversos componentes ao decorrer da semana.

O “Objetivo geral” era elaborado em uma frase, começando com verbo no infinitivo, explicitando o que se gostaria de alcançar ao ministrar a aula; nos objetivos específicos era possível também evidenciar as propostas pedagógicas que seriam realizadas ao decorrer da tarde. A “Rotina” era organizada por tópicos, inserindo as informações acerca das ações realizadas pelo professor

diariamente ao chegar na sala, tais como: Chamada, Ajudante do dia, Correção da tarefa, entre outras atividades.

Em “Desenvolvimento” eram inseridas as propostas realizadas na aula, tais como: textos para leitura, interpretação, materiais impressos e xerox das páginas do livro didático, entre outros. Todas as propostas eram descritas com detalhes e em caso de questões, sempre eram escritas as respostas. Também, neste item era apresentada a tarefa, proposta diariamente. No item “Recursos” eram listados os materiais utilizados na implementação da aula: MUC (Material de uso comum), vídeo, xerox, por exemplo. Por fim, na “Avaliação”, a estagiária escrevia a avaliação da aula, informando se houve tempo de realizar todas as atividades e se o objetivo geral e os específicos foram contemplados.

Semanalmente, era necessário levar o caderno de planejamento para a avaliação da professora responsável pela supervisão do estágio. Neste encontro, a estagiária recebia orientações sobre a sua prática, buscando que o planejamento obtivesse êxito em sala de aula, prevendo sempre atividades extras, considerando que nem sempre a aula planejada pode sair da maneira como se imagina, dependendo das situações vivenciadas em sala de aula, a turma pode render mais e as propostas planejadas podem ser insuficientes. Assim, era necessário ter atividades extras e/ou recursos para serem abordados ao final da aula, inserindo o ocorrido na avaliação, da mesma forma, quando a aula não transcorria da maneira esperada, sobrando propostas em determinada data.

Para Vasconcellos (2002, p. 133) “o objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente, mais

realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade”. Nesse sentido, é relevante que o planejamento do professor aborde os temas listados na BNCC (2018), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018) e no Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC, 2019). Da mesma forma, que possibilite que as crianças tenham suas dúvidas sanadas; caso haja alguma atividade que não saia como o planejado, é possível que o professor retome o seu planejamento, fazendo as adequações necessárias. Ainda, de acordo com Vasconcellos (1995, p. 26):

Planejar implica, pois, acreditar na possibilidade de mudança e na necessidade da mediação teórico metodológica. Para que a ação seja carregada de sentido, é preciso, então, que o educador acredite na possibilidade de mudança da realidade e compreenda o planejamento como uma mediação necessária para essa mudança.

O planejamento como uma mediação para a mudança (Vasconcellos, 1995) permite que o professor recorra às possibilidades de construção de conhecimento, que auxiliarão os estudantes durante o processo de ensino aprendizagem, oferecendo diferentes caminhos para que esse conhecimento se concretize. Assim, ressalta-se a importância da metodologia explícita no plano de aula e na sua implementação. Para Libâneo (1990, p. 53) “A metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”. Para que isso ocorra, nos estágios é de imensurável importância o apoio das

professoras supervisoras do CN e da professora titular da turma, pois elas darão todo o suporte necessário em situações ocorridas em sala de aula; quando não há grande experiência por parte estagiário, que está em formação, a dificuldade em ensinar para o grande grupo é imensa, assim recorrerem aos estudos sobre metodologia e ao apoio dos professores mais experientes para empregar diferentes métodos, que poderão ser revistos sempre que necessário.

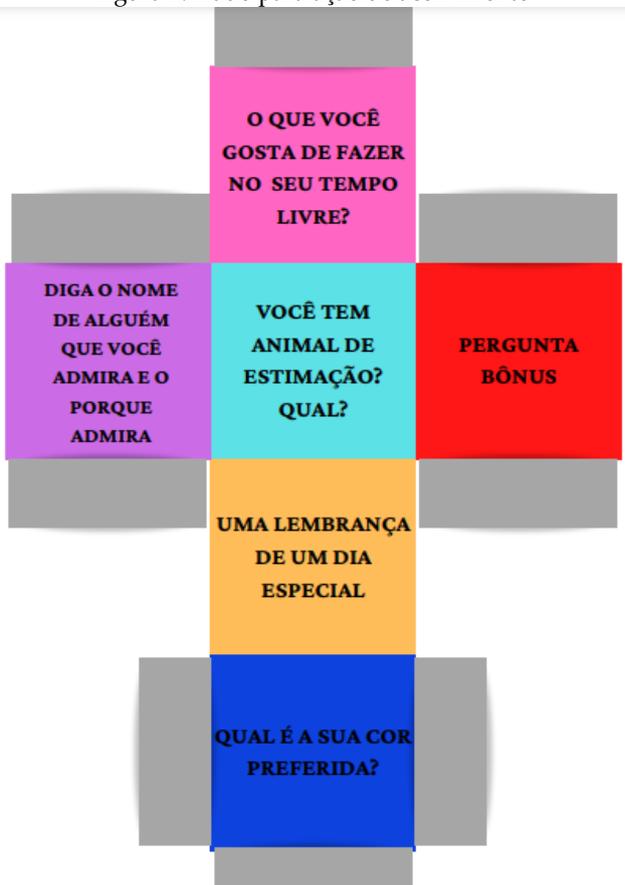
3.1 As aulas do 3º ano do EF

A estagiária buscou seguir uma rotina diária, no início da aula questionava sobre os dias: “se ontem era domingo, qual dia é hoje?”; “se hoje é dia 23, qual dia do mês era ontem? E amanhã qual vai ser?”. Também, fazia a chamada, nomeando o ajudante do dia de acordo com a ordem alfabética, observando com a turma como estava o tempo naquele dia e corrigindo a tarefa encaminhada na aula anterior. Era necessário enviar tarefas diariamente em formato de xerox, pois ao fim da aula o tempo era corrido para registrá-la no quadro, facilitando para que todos tivessem a tarefa e que houvesse tempo para que a estagiária pudesse explicar aos alunos o que e como fazer a tarefa em casa. Libâneo (1990, p.193) destaca que “A tarefa para casa deve estar relacionada com os objetivos da aula, sendo uma modalidade de trabalho independente; o principal trabalho didático deve, pois, ser realizado na aula”, assim, o ideal é que o docente elabore a sua própria tarefa, utilizando-a para observar o que os estudantes aprenderam ou não com a abordagem do conteúdo em aula, utilizando os dados obtidos por

meio da tarefa para planejar as próximas aulas, e se necessário retomar o conteúdo.

Para buscar incentivar as crianças a fazerem a tarefa, com a ajuda da professora titular, a estagiária promoveu premiações mensais: a cada tarefa realizada, as crianças recebiam um carimbo na última folha do caderno; ao final do mês, quem tivesse mais carimbos ganhava uma cartela de adesivos e as demais crianças ganharam um adesivo. Assim, todos os dias elas chegavam, abriam o caderno e falavam: “Prof, eu já tenho 15 carimbos”, revelando que uma simples atitude promoveu o aumento do interesse na realização das atividades. Ainda, na primeira semana de aula aconteceu o acolhimento, foram desenvolvidas atividades mais leves para que as crianças e a professora se conhecessem. Para isso, foi criado um jogo utilizando um dado, jogado pela criança, que respondia à questão correspondente, conforme Figura 1:

Figura 1: Dado para ação de acolhimento



Fonte: Autoras (2022).

Com o jogo foi possível conhecer o que cada criança gostava ou não e entender um pouco mais sobre os seus interesses e vida pessoal; da mesma forma, as crianças ficaram sabendo informações da estagiária e muitas vezes se identificavam. Também, ocorreu a aplicação de uma sondagem de linguagem e de matemática, a qual foi elaborada pela estagiária, abordando diferentes temas

para ver qual era o conhecimento real das crianças e poder trabalhar em torno das dificuldades, sanando dúvidas. Dessa forma, a sondagem de linguagem foi realizada após uma contação de história do livro “O rato do campo e o rato da cidade”, de autoria de Ruth Rocha, retirando frases e palavras para constituir a proposta de sondagem dos conhecimentos das crianças, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Sondagem de linguagem

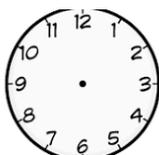
- a) Palavra polissílaba;
- b) Palavra trissílaba;
- c) Palavra dissílaba;
- d) Palavra monossílaba;
- e) Observação de um trecho do livro e circular as palavras que se encontravam no diminutivo; Trecho: “A sua casa era muito acolhedora e tinha tudo o que o ratinho precisava: uma cama fofinha e uma poltrona muito confortável.”
- f) Passagem das palavras rato, sopa e gato para o aumentativo;
- g) Retirar do mesmo trecho citado na letra “e” antônimos das palavras: pouco, nada e desconfortável;
- h) Escrita de frase referente a história, ditada pela estagiária;
- i) Ilustração da frase citada acima, para identificar se a criança soube interpretar frases.

Fonte: Autoras (2022).

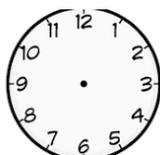
A sondagem de matemática foi realizada considerando os conteúdos que as crianças deveriam aprender no ano anterior, no 2º ano do EF, considerando grandezas e quantidades, adequado a história contada. Foram abordados os temas, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Sondagem de matemática

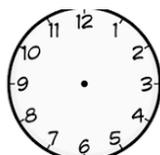
a) Representação de horas no relógio Ex.:



a) 10:00



b) 13:15



c) 00:00

b) Sistema monetário. Exemplo: Registre quantos reais o ratinho gastou em queijo. Na questão havia a representação de cédulas de R\$10,00 e R\$20,00 reais e três moedas de R\$0,50 centavos, sendo necessário que as crianças realizassem o cálculo obtendo o valor total que o ratinho havia gasto em queijo.

c) Reconhecimento e nomeação de figuras geométricas. Nessa questão havia imagens de queijos em diferentes formatos (quadrado, círculo, retângulo e triângulo), as crianças observavam as imagens e deveriam reconhecer cada figura e nomear adequadamente.

Fonte: Autoras (2022).

A partir da sondagem foi identificado que a turma apresentava dificuldades de cálculos e também de interpretação e leitura, acentuada devido ao tempo em que ficaram em suas casas. Contudo, a cada dia que passava, as crianças demonstravam evolução e a estagiária buscava fazer atividades interdisciplinares, trabalhando um recurso por tarde: cartazes, mapas, globo, recursos com material reciclável, plataformas de leitura, entre outras, tentando promover uma aula mais divertida e dinâmica, de maneira que despertasse a atenção e curiosidade das crianças para o tema estudado.

Durante o semestre foram abordados temas de grande relevância. A seguir destaca-se as propostas de todos os componentes curriculares que mais mobilizaram a turma.

Em Ensino Religioso foram tratados temas como os valores: respeito, dedicação, solidariedade, honestidade, justiça, generosidade, compaixão, carinho e ajuda. Os temas foram abordados em uma sequência de aulas, um dos valores por aula, produzindo cartazes, rodas de conversas, entre outras atividades, buscando que as crianças praticassem esses valores no seu dia a dia.

Nas aulas de Arte foram inúmeras propostas e todas eram realizadas pela turma com muito entusiasmo: conhecimento da biografia e obras dos artistas Van Gogh e Anita Malfatti; representações por meio de dobraduras (representação de moradias e plantas); diferentes gêneros musicais; o que compõe a música (ritmo, melodia, timbre, intensidade e altura); instrumentos musicais e seus diferentes sons (instrumentos de corda, percussão e sopro); e danças. As propostas de Arte eram as preferidas, a turma toda se envolvia, ficava animada, pois manuseavam diferentes materiais e utilizavam o próprio corpo por meio da dança e da música, criando coreografias, sons e ritmos.

Uma proposta realizada que a turma ficou muito empolgada foi a brincadeira "Audição às escuras". A turma foi organizada em dois grupos e um participante era vendado e ficava de costas para os demais; em uma mesa foram colocados diferentes objetos (colher, caixa de leite, copo plástico, lata de metal, tecido, fita durex, papel amassado, vidro, garrafa de alumínio, chaves, grampeador) para produzir sons, também com o auxílio

do próprio corpo (palmas, batida de pés, espirro, tosse); a criança que estava vendada deveria identificar o som, caso acertasse o seu grupo pontuava, se errasse o grupo adversário que conquistava os pontos.

Em Língua Portuguesa foram abordados inúmeros temas, a cada semana um gênero textual diferente e ao final da semana realizada uma produção textual. Esta proposta era relevante, pois ao final da semana as crianças exercitavam a escrita do gênero textual que conheceram durante toda a semana, sendo possível obter um retorno pela escrita, com a exposição e organização de ideias. A turma gostou de elaborar cartas, sempre que podiam as crianças escreviam uma carta, achavam interessante e se dedicavam na escrita desse gênero. Juntos produziram uma carta coletiva, em uma cartolina que ficou exposta na parede, quando surgia alguma dúvida sobre a estrutura da carta, as crianças iam até o cartaz esclarecer a questão. No último dia de estágio, a estagiária recebeu da turma um caderno composto por 19 cartas escritas pelas crianças.

No componente curricular de História foi estudado a história de Vacaria e seus pontos históricos, despertando a curiosidade das crianças, que conheceram a história do local onde muitas delas nasceram e cresceram. Por meio das tecnologias digitais, *Google Maps* e *Google Street View*, foi feito um “passeio” pelos pontos históricos da cidade. A ideia a princípio era conhecer os lugares físicos, mas não foi possível devido à dificuldade de deslocamento até os pontos históricos, dependendo de ônibus e da autorização dos pais ou responsáveis. Porém, mesmo sendo um passeio atípico, por meio de uma tela, as crianças alcançaram os objetivos de aprendizagem e passaram a ter uma visão ampliada sobre o município.

Nas aulas de Ciências realizou-se trabalho em grupo sobre o sistema solar. Após os estudos sobre o sistema solar e sua composição, as crianças responderam perguntas e debateram sobre o assunto. A estagiária buscou verificar o conhecimento prévio das crianças acerca do tema e fazendo ligação com Artes, a turma foi organizada em grupos; cada grupo tinha dois planetas para pintar de sua respectiva cor com tinta guache, observando a imagem entregue pela estagiária. Assim, reuniram-se na frente da sala e pintaram em um tecido asteroides, cometas e estrelas, utilizando tinta, cola colorida de alto relevo, glitter e diversos outros materiais, Figura 2.

Figura 2: Proposta para o estudo do sistema solar



Fonte: Autoras (2022).

Todas as propostas pedagógicas citadas foram de grande importância na formação docente da estagiária, mas algo que lhe marcou profundamente foi o fato de haver quatro crianças não alfabetizadas na turma, estando no nível de escrita pré silábico, os quais só representavam letras aleatórias e somente elas eram capazes de dizer o que estava escrito. O restante da turma estava no nível alfabético, escrevendo palavras com a grafia quase totalmente correta, de maneira que todos

pudessem interpretar. Esses níveis de escrita fazem parte das hipóteses de aquisição de escrita, apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986).

Ao se deparar com essa situação a estagiária ficou preocupada, pois, como uma jovem estagiária de 18 anos, nunca havia trabalhado com alfabetização e tinha como responsabilidade a tarefa de alfabetizar quatro crianças, enquanto dava continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de mais 15 crianças em seu estágio. Ela foi da escola até sua casa aflita, pensando nas crianças e no que uma delas verbalizou: “Prof., eu não sei ler, nunca vou conseguir tirar um 10”. Então, percebeu o quanto o trabalho do professor é relevante e que estava ali para contribuir com o sucesso escolar de todas as crianças.

Naquele momento, assumiu seu propósito e seu papel como professora. A estagiária dedicou-se ainda mais, foi estudar, realizou cursos de alfabetização e letramento, assistiu vídeos sobre alfabetização e contou com o apoio da professora titular da turma, que possuía mais de 10 anos de experiência com turmas de 1º ano do EF e sabia exatamente como orientar o trabalho da professora no processo de alfabetização.

Dessa forma, era necessário letrar e alfabetizar (Soares, 2020) as crianças: “letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos” (Soares, 2020, p. 33). A estagiária elaborou propostas, mostrando o mundo letrado para as crianças, explorando os conhecimentos de mundo que a criança tinha, para a partir desses conhecimentos prévios, realizar

o processo de alfabetização aos poucos, contextualizando com a realidade de cada criança. As propostas para as crianças com nível de escrita pré silábico eram adaptadas e realizadas sempre com a supervisão da estagiária e com o auxílio de algum recurso: alfabeto móvel, massa de modelar, grãos de feijão, jornais, revistas e recursos feitos com material reciclável.

Para Soares (2020, p. 34) “O texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização”, seguindo a consideração da autora, a estagiária abordava um tema diferente todos os dias com as crianças. Os textos trabalhados eram o mesmo para toda a turma, porém, as propostas registradas no quadro eram organizadas: do lado direito as atividades adaptadas para as crianças com nível de escrita pré silábico e do lado esquerdo para o restante da turma que estava no nível alfabético.

No começo a estagiária sentiu-se incapaz, achou que não iria conseguir, um tipo de pensamento que sempre ocorre quando se está nervoso, mas a cada dia que passava, a cada conquista das crianças, sentia-se mais feliz por elas e pelo seu trabalho estar dando resultado. Para Freire (2023, p.31): “Pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”; e esse processo é longo e difícil, mas a estagiária tinha a certeza de que as crianças eram capazes; aos poucos, cada criança no seu tempo, começou a juntar as letras, formar sílabas e palavras, começou a ler.

Certo dia, a estagiária marcou uma avaliação, aplicou-a e ao chegar em casa foi direto corrigir; quando corrigiu a prova da criança, que havia verbalizado no início do semestre que nunca iria tirar um dez, ficou emocionada, pois a criança conquistou a nota 10 na

avaliação, resultado do seu esforço e da sua dedicação nos estudos. Ao entregar as avaliações para a turma colar em seus cadernos de avaliação, a criança recebeu a prova e ao constatar sua nota correu para abraçar a estagiária.

Neste momento de felicidade, difícil de explicar e traduzir em palavras, a estagiária teve a certeza de que estava no caminho certo, na profissão que escolheu exercer. Constatou o que estudou em referenciais teóricos: “[...] as crianças podem, sim, aprender a ler e a escrever nas escolas públicas. Como? Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...]” (Soares, 2020, p.12), buscando que alcancem o sucesso escolar.

4. Considerações finais

A experiência do estágio proporcionada pelo CN permitiu que estagiária vivenciasse a experiência dos professores de ensinar e aprender com as crianças dos anos iniciais do EF, com todos os desafios que devem ser superados na docência e na sala de aula.

No estágio ocorreram dias com altos e baixos, dias difíceis em que tudo o que a estagiária fazia não tinha sentido, mas também dias de força para continuar, a partir da manifestação do carinho das crianças, tornando as dificuldades pequenos desafios possíveis de serem superados; tudo serviu de aprendizado, transformando-a em uma profissional e pessoa melhor.

O relato da experiência da estagiária destaca a importância do planejamento, dos conhecimentos pedagógicos, da adaptação e da flexibilidade diante das

complexidades enfrentadas no contexto educacional contemporâneo. As adversidades apresentadas pela pandemia da COVID-19 evidenciaram a necessidade de repensar abordagens pedagógicas e estratégias de ensino, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Diante do desafio de atender às necessidades de uma turma que enfrentava defasagens decorrentes do ensino realizado durante a pandemia da COVID-19, a estagiária demonstrou comprometimento ao buscar capacitação adicional e apoio de colegas mais experientes. Isso porque, ser professor não é um dom, ser professor é uma profissão de imensurável importância para a sociedade e cabe ao profissional que a exerce buscar desenvolver diversas competências e valores para contribuir na promoção do êxito das crianças. Para ser professor é necessário estudar muito sobre diversos conteúdos e humanidade; ter coragem, resiliência, paciência e empatia para se colocar no lugar da criança, buscando entendê-la.

A formação do CN, durante 3 anos e meio, foi marcada pela dedicação, noites sem dormir e diversas leituras, antecipando o que ocorre na trajetória profissional do professor. Promover o processo de alfabetização das crianças foi um grande desafio, mas o difícil no estágio é o seu fim, pois laços foram criados e fortalecidos nessa experiência com as crianças e professores em serviço. Dessa forma, existirá sempre um sentimento de gratidão às crianças, aos professores, à escola que oportunizou a formação no CN e à escola que acolheu a estagiária para realizar a ação na turma do 3º ano do EF.

Este capítulo apresentou a experiência de uma estagiária que recebeu a formação no CN e realizou estágio numa turma do 3º ano do EF em escolas públicas. Ela teve a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade dessas instituições, como estudante e como professora estagiária; conheceu os bastidores da instituição e do trabalho do professor, que além de exercer suas funções, às vezes, precisa desempenhar outras responsabilidades que deveriam ser de psicólogos, pais e mães. Diversas vezes é o amigo da criança, que como os adultos, tem dias que não estão bem, dias em que tem a necessidade de manifestar suas emoções, buscando a palavra e o abraço do professor para secar o choro e desabafar sobre o que a aflige.

Dessa forma, ressalta-se a importância da valorização das escolas com ensino público e dos professores, que promovem a formação de professores por meio do CN e também acolhem os estagiários, contribuindo para a sua formação profissional e humana.

Nesse sentido, a estagiária segue com a sua formação em instituição pública, pois ao final do CN e do estágio, teve a certeza de qual curso superior gostaria de trilhar: Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei Nº 9.394/96. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 76ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

PEREIRA, A. de M. Os percalços da volta às aulas presenciais: protocolos técnicos e cuidados emocionais. **Revista Galo**, n. 2, p. 341–352, 25 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53919/g2128>. Acesso em: 15 mar. de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Matrizes de Referência 2022 - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Componentes integrados**. Disponível em: <https://11nk.dev/bXvbQ>. Acesso em: 15 mar. de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEE, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STOLF, Mariana Taborda *et al.*. Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia. **J. Hum. Growth Dev.**, Santo André, v. 31, n. 3, p. 484-490, dez. 2021. Disponível em: <https://encr.pw/BcG9w>. Acesso em: 26 abr. 2024.

VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria** (DCOMVAC). Secretaria Municipal de Educação. Vacaria/RS, 2019. Disponível em: https://vacaria.rs.gov.br/uploads/img_noticias/Documento_Curricular_Orientador.pdf . Acesso em: 05 ago. 2023.

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

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. *In*: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

CONSTITUIR-SE DOCENTE EM MEIO AOS DESAFIOS: ESTÁGIO DO CURSO NORMAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Luana da Silva Passarin
Adriana Ferreira Boeira

1. Considerações iniciais

O Curso Normal (CN) é a formação de nível médio que prepara profissionais da educação para exercerem à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96). Após a conclusão do terceiro ano desse curso, o estudante realiza o Estágio Supervisionado Final (ESF) em uma turma de anos iniciais do EF, durante um semestre. A LDB destaca como essencial a relação entre teorias e práticas para a formação dos profissionais da educação, realizada por meio dos estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996). Assim, o EFS é a grande oportunidade para que os estudantes do CN, a partir dos referenciais teóricos estudados nos anos anteriores, possam vivenciar à docência nas escolas com as crianças, os gestores, os professores e outros profissionais mais experientes, além dos pais ou responsáveis pelas crianças.

Anteriormente, ao longo de seu percurso formativo, o CN oportuniza aos estudantes outros momentos de docência com carga horária menor (20 horas cada), por

meio de mini estágio realizado na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e o mini estágio também realizado nos anos iniciais do EF. Ademais, os discentes conhecem a realidade da sala de aula ao realizarem práticas de monitorias periódicas, que possibilitam o contato com sua área de atuação.

Nesse sentido, os estágios supervisionados possibilitam que os estudantes do CN, contemplando os ensinamentos e aprendizagens construídas ao longo de sua formação, constituam-se docentes, considerando que “Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas em todos eles há um ponto imprescindível: *o conhecimento profissional docente*” (Nóvoa, 2022, p. 17). Dessa forma, o ESF é uma etapa importante da formação profissional, possibilitando a construção do *conhecimento profissional docente* (Nóvoa, 2022) pelos estudantes do CN, na escola, em parceria, sobretudo com os professores em serviço e as crianças. Essa etapa, geralmente considerada desafiadora pelos estudantes do CN, tornou-se ainda mais árdua ao ser realizada durante a pandemia do COVID-19, que mudou, em uma escala global e por um longo período, a maneira de viver, ensinar e aprender, evidenciando que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (Freire, 2022, p. 95).

Assim sendo, estudos apresentam e discutem os desafios enfrentados pelos estudantes, principalmente os da graduação, durante a realização dos estágios curriculares supervisionados na pandemia. Dentre eles, Pereira, Leite e Leite (2021, p. 20) afirmam que os principais entraves do ensino remoto emergencial foi “o acesso a recursos tecnológicos e seu manejo [...],

dificultando a interação entre professores formadores, estagiários, professores e alunos da educação básica”. Apesar disso, os autores (2021, p. 20) reconhecem “os esforços dos estagiários, em seu empreendimento formativo, de procurarem alternativas de atuação docente e refletirem sobre elas, num contexto tão desafiador para o sistema educacional”.

Portanto, considerando que a “concepção do trabalho dos professores que não se limita à prática, mas que inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise” (Nóvoa, 2022, p. 9), o objetivo deste capítulo é apresentar de forma reflexiva as experiências vivenciadas por uma estudante no ESF do CN, ofertado por uma Instituição Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), localizada no município de Vacaria, realizado no primeiro semestre de 2021, numa turma de terceiro ano do EF em outra Escola Estadual de EF e Médio deste município. Para isso, o capítulo está organizado em duas seções: a primeira, apresenta a análise de contexto e as situações cotidianas da escola e da turma; e a segunda, aborda o planejamento e as atividades de regência com as crianças.

Ainda, as considerações apoiam-se nos seguintes referenciais teóricos: Freire (2022), refletindo sobre a realidade dos educandos e os elementos para uma *educação crítica*; Libâneo (1999), sobre a realidade da atuação docente e suas instabilidades; Vigotski (1998) sobre o conceito de nível de desenvolvimento efetivo e zona de desenvolvimento potencial (ZDP) e sobre a importância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem; Morin (2000), com os aspectos para o vínculo com uma educação global, e Vasconcellos (2008),

em defesa do planejamento como uma ferramenta para a transformação da realidade.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola e da turma

A escolha da turma, escola e do semestre para a realização do ESF ocorreu por sorteio coletivo, sob a responsabilidade das professoras supervisoras do CN. A construção do *conhecimento profissional docente* (Nóvoa, 2022) pelos estudantes do CN no ESF “implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem se está a formar e quem já é professor” (Nóvoa, 2022, p. 15). Contudo, em razão do afastamento social exigido pela pandemia de COVID-19, para evitar o contágio e a propagação do vírus, as vivências, interações, a presença e o trabalho em comum entre os estagiários e os professores em serviço foram modificados.

De forma compulsória, gestores e professores repensaram a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, recorrendo também às tecnologias digitais (TDs) para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, manter o vínculo com os estudantes. Nesse sentido, o governo do Estado do RS, no período de 10/05/2020 à 29/10/2021, conforme a situação de enfrentamento da pandemia, publicou vários decretos, Quadro 1, prescrevendo a ação das instituições de ensino, passando desde a interrupção abrupta das aulas até o restabelecimento do ensino presencial.

Quadro 1: Decretos do governo do Estado do RS

Data	Decreto	Determinações
10/05/2020	<u>Decreto Nº 55.240</u>	<p>Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.</p> <p>- Suspensão das aulas presenciais.</p>
10/05/2020	<u>Decreto Nº 55.241</u>	<p>Determina a aplicação das medidas sanitárias segmentadas de que trata o art. 19 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.</p> <p>- Manutenção da suspensão das aulas em todo o Estado do RS.</p>
04/06/2020	<u>Decreto Nº 55.292</u>	<p>Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades presenciais de ensino somente pelas instituições que estabeleçam Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da epidemia do novo Coronavírus (COVID-19), observando as medidas sanitárias. - Manutenção da suspensão das aulas presenciais em territórios que possuem classificação com bandeira preta e vermelha no Estado do RS.
05/09/2020	<u>Decreto Nº 55.465</u>	<p>Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção da realização de atividades presenciais de ensino somente pelas instituições que estabeleçam Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da epidemia do novo Coronavírus (COVID-19), observando as medidas sanitárias, e que observem o limite de cinquenta por cento da capacidade de alunos por sala de aula. - Possibilita a opção do <u>modelo híbrido de ensino</u> para instituições que estão em consonâncias com os parâmetros estaduais de prevenção do COVID-19. - Manutenção da suspensão das aulas presenciais em territórios que possuem classificação com bandeira preta e vermelha no Estado do RS.

22/02/2021	<u>Decreto N° 55.767</u>	<p>Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.</p> <p>-Restabelecimento do ensino presencial para crianças da Educação Infantil (EI), primeiro e segundo ano do EF, independentemente de cor de bandeira.</p>
26/02/2021	<u>Decreto N° 55.771</u>	<p>Determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta, bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado.</p> <p>- Suspensão das aulas presenciais em qualquer circunstância devido ao agravamento da pandemia causada pela COVID-19.</p>
21/03/2021	<u>Decreto N° 55.799</u>	<p>Institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.</p> <p>- Manutenção da suspensão das aulas em todo o Estado do RS.</p>

22/04/2021	<u>Decreto N° 55.852</u>	<p>Altera o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências; e o Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.</p> <p>- Restabelece o ensino presencial optativo para regiões que não estão classificadas em bandeira preta.</p>
29/10/2021	<u>Decreto N° 56.171</u>	<p>Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações.</p> <p>- Restabelece o ensino presencial obrigatório na Educação Básica nas redes públicas e privadas gaúchas.</p>

Fonte: Site do Governo do RS.

O ESF foi realizado no primeiro semestre de 2021 e o contato da estagiária com a escola e a professora titular da turma do terceiro ano do EF aconteceu um mês antes do início da ação pedagógica, não ocorrendo a observação da turma e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Porém, essas ações são importantes, pois por meio delas os estagiários têm a oportunidade de conhecerem mais os sujeitos envolvidos, a instituição e sua proposta pedagógica, considerando que o PPP sistematiza “a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (Veiga, 1998, p.11-35).

A turma possuía trinta crianças matriculadas, na faixa etária de oito e nove anos de idade. No período da realização do ESF, a estagiária, sob o acompanhamento semanal das professoras supervisoras do CN, seguiu as determinações do Decreto Nº 55.799. Assim, conforme deliberação do governo do Estado do RS, que estabeleceu a implementação o ensino remoto na rede estadual de ensino, para a realização das aulas, a estagiária explorou as plataformas *Google Meet*¹ e *Google Classroom*², de forma síncrona e assíncrona, para as crianças que tinham acesso às TDs. Nesse sentido, “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza” (Moran, 2000, p. 86), evidenciados pelos desafios de se ensinar e aprender com

¹ Plataforma de videoconferência do *Google*, para criação de reuniões.

² Sala de aula *on-line* do *Google* em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas.

as barreiras sociais ainda mais acentuadas, pois nem todas as famílias possuíam os recursos digitais para possibilitar que as crianças participassem das aulas. Nesses casos, a estagiária preparava atividades impressas que, mensalmente, eram retiradas pelos responsáveis na escola para realização pelas crianças em suas casas.

Ressalta-se que apenas quinze crianças participavam da aula síncrona. Os motivos para a não participação nas aulas neste formato eram diversos, dentre os quais: alguns ficavam naquele momento com os avós, que não sabiam como fazer o acesso; outros não tinham *smartphone* e/ou *notebook* com acesso à internet. Os que possuíam acesso à internet, mas não conseguiam acessar a aula síncrona recebiam o vídeo da aula gravado e realizavam as atividades de forma assíncrona. Os pais ou responsáveis pelas quatro crianças que não possuíam acesso à internet, buscavam as atividades impressas mensalmente na escola.

Portanto, evidenciou-se situações diversas e adversas, com famílias que conseguiam ajudar as crianças nas realizações das atividades escolares e famílias que sequer possuíam ou conseguiam o acesso às TDs. Essa situação delicada envolvia muito mais do que a simples vontade da criança e da sua família, exigindo o *bom senso* (Freire, 2022) da estagiária, pois “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (Freire, 2022, p. 62). Além de barreiras econômicas e sociais, professores e crianças também enfrentaram o luto, perdendo seus entes

queridos em meio a pandemia: pais, avós, tios, pessoas que faziam a diferença em suas vidas. Essa situação foi vivenciada pelos docentes, com anos de atuação, e pelos estagiários, que iniciavam sua trajetória docente, ambos desafiados a ensinar, a aprender e a sobreviver na pandemia. A situação era delicada, com preocupações e medos que iam além do ambiente escolar, professores e estagiários, que naquele momento se situavam tanto como docentes quanto como discentes, confirmavam:

O professor não é apenas professor, ele participa de outros contextos de relações sociais onde é, também, aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor. O aluno, por sua vez, não existe apenas como aluno. Faz parte de um grupo social, pertence a uma família que vive em determinadas condições de vida e de trabalho, é branco, negro, tem uma determinada idade, possui uma linguagem para expressar-se conforme o meio em que vive, tem valores e aspirações condicionados pela sua prática de vida, etc (Libâneo, 1999, p. 57).

Apesar dos encontros síncronos propiciarem um momento de interação, o tempo era curto, de duas horas, e as atividades assíncronas não possibilitavam a identificação dos conhecimentos prévios e das dificuldades individuais das crianças, principalmente por conta da constante interferência dos pais ou responsáveis na resolução das atividades propostas. Contudo, foi imprescindível o apoio e a acolhida das famílias; alguns pais ou responsáveis identificavam as dificuldades dos filhos e entravam em contato com a estagiária, com um sentimento de insuficiência e o desejo à volta das aulas

presenciais, acreditando ser incapazes de ajudar seus filhos somente em casa.

A partir do mês de julho de 2021, seguindo o Decreto N° 55.852, que restabeleceu o ensino presencial optativo para regiões com índices decrescentes de casos de COVID-19, a escola estadual, onde ocorreu o ESF, retornou para as aulas presenciais no modelo híbrido, estipulando, à critério da instituição, carga horária de três horas presenciais e uma hora remota, possibilitando a volta gradual das aulas no espaço físico escolar. Dessa forma, foram realizadas aulas simultaneamente por meio do revezamento da presença das crianças na escola e de forma síncrona pelo *Google Meet*. Assim, conforme o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da COVID-19 adotado pela escola, a turma foi organizada em dois grupos (grupo A e B), com quinze crianças cada: numa semana, o grupo A poderia ir à escola presencialmente enquanto o grupo B permanecia com as aulas pelo *Google Meet*; na outra semana, o grupo A participava das aulas pelo *Google Meet* e o B frequentava as aulas de forma presencial. Nas aulas presenciais, a estagiária e as crianças seguiram todos os protocolos de prevenção da COVID-19, utilizando máscaras para cobrir o nariz e a boca, passando álcool gel regularmente nas mãos, principalmente nos momentos de entrada e saída, e mantendo a distância de pelo menos 1,5 metros de cada indivíduo.

No momento do retorno gradual às aulas presenciais, a discrepância entre os conhecimentos manifestados pelas crianças e o conhecimento que deveriam ter construído ficaram ainda mais explícitos. Em geral, as crianças da turma do terceiro ano do EF não dominavam as habilidades previstas para o ano escolar

em que estavam matriculadas. Isso também foi consequência do ano anterior, pois em 2020, quando cursaram o segundo ano do EF, as competências e as habilidades, que deveriam ser desenvolvidas, ficaram prejudicadas, em razão, principalmente, da adaptação e implementação do ensino remoto. Então, por não estarem no ambiente escolar de forma presencial, a situação de incerteza prevalecia e as crianças nas aulas, além do desafio escolar, reverberavam, inevitavelmente, a realidade de suas casas, seus medos, seus lutos, suas crenças, suas culturas (Libâneo, 1999). Dessa forma, a afetividade e o acolhimento foram ainda mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a aproximação da estagiária com as crianças para a realização das propostas pedagógicas, entendendo que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação (Freire, 2022, p. 45-46).

À medida em que as crianças se sentiam acolhidas pela estagiária, em um ambiente seguro, as aprendizagens se tornavam mais eficazes e significativas. Pequenos gestos de afeto e compreensão tornavam o ambiente educativo acolhedor, mesmo que “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (Freire, 2012, p. 43). A partir de pequenas ações que estabeleciam uma relação de afeto, acolhida e compreensão, o processo de ensino e aprendizagem se desprendia da ideia de

obrigação para criar um repositório de conteúdo e se transformava em um momento de interação, conhecimento e acima de tudo, durante a pandemia, de esperança de um amanhã que não possuísse tantas incertezas. Isso porque: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 2022, p. 140). Para isso e para alcançarmos a mudança, o planejamento é fundamental, conforme aborda a próxima seção.

3. O Planejamento e as atividades de regência com as crianças

O planejamento é essencial para a prática docente, pois por meio dele evidencia-se a intencionalidade pedagógica, refletindo e registrando a escolha de conteúdos, que deverão estar em consonância com os documentos orientadores do currículo, os motivos da escolha deles, o estabelecimento de objetivos, tanto gerais quanto específicos, a metodologia utilizada, a avaliação sobre a proposta desenvolvida, os objetivos de aprendizagem alcançados ou não pelos estudantes e também sobre a atuação do próprio docente. Nesse sentido, para Vasconcellos (2008, p. 26):

Planejar implica, pois, acreditar na *possibilidade* de mudança e na *necessidade* da mediação teórico-metodológica. Para que a ação de projetar seja carregada de sentido, é preciso então, que o educador acredite na possibilidade de mudança da realidade e compreenda o planejamento como uma mediação necessária para esta mudança.

Considerando o planejamento como uma forma de transformar a realidade, de realizar uma travessia do Ensino Tradicional à *Educação Dialética-Libertadora* (Vasconcellos, 2008), durante a pandemia, o planejamento assumiu um papel ainda mais imprescindível: integrar e refletir sobre a realidade e compreender que os conteúdos abordados muitas vezes em sala de aula, vão além dos portões da escola e podem ser relacionados com o ambiente em que se vive. Assim, o plano de aula, elaborado diariamente pela estagiária, com o acompanhamento da professora titular da turma, deveria contemplar as necessidades exigidas pela situação atípica vivida naquele período de incertezas e diversos desafios.

Para contemplar as necessidades de uma turma com distintas realidades de acesso às aulas (as crianças que possuíam acesso à aula síncrona, os que possuíam acesso somente à aula assíncrona e os que buscavam as atividades impressas na escola) foi necessário elaborar diferentes planos de aula para cada grupo. Apesar do plano de aula abordar os mesmos conteúdos, as articulações de como desenvolvê-los precisavam de ajustes que atendessem as especificidades das crianças. Isso é relevante não somente em razão da pandemia, porque, de acordo com Vasconcellos (2008, p. 150):

Deve-se considerar a especificidade do objeto de conhecimento em questão; dependendo do objeto, pode-se demandar um tipo de ação, que seja mais apropriada para o estabelecimento de relações entre o sujeito e ele. Os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas dependem, por exemplo, se a aula é de Física, Português, Matemática ou História; mesmo na própria disciplina, em função do tema específico, pode caber melhor uma ou outra atividade (uma ida ao laboratório, uma pesquisa

teórica, um debate, uma observação direta da realidade, a projeção de um filme, etc.).

Dessa forma, o planejamento e o plano de aula não são entendidos pelo professor como mera burocracia (Vasconcellos, 2008), compreendendo a importância de propor diferentes estratégias na sua prática. Nesse contexto, buscando alcançar o maior número de crianças, nas aulas síncronas e assíncronas, a partir dos jogos que eram realizados por meio de TDs, a estagiária adaptou-os para suporte do papel; e atividades que necessitavam de folhas impressas foram adaptadas para o suporte digital. Ainda, visando superar as práticas de ensino que promovem o encontro passivo entre educando e objeto de conhecimento, foi necessário que a estagiária se apropriasse das diversas possibilidades pedagógicas por meio das TDs, evitando um ensino transmissivo e reconhecendo que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2022, p. 47). Além disso, considerar que na escola, a tarefa do professor

não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (Freire, 2022, p. 38-39).

Isso porque, a tentativa de transferir, transmitir ou passar conhecimento, “[...] geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança [...]” (Vigotski, 1998, p.

104). Ademais, a interação das crianças, entre si, com a estagiária e com o conhecimento a ser construído, é essencial para a compreensão ativa dos conteúdos e para a aprendizagem. Dessa forma, nas aulas presenciais e nas aulas síncronas, foi imprescindível oportunizar atividades que abrissem espaço para diálogos, tendo em vista que: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vigotski, 1998, p. 115). Assim, a interação ocorria também com os pais ou responsáveis que estivessem com as crianças no momento da aula síncrona, por meio de atividades que oportunizaram o encontro de saberes entre os mais experientes da família e os mais novos, explorando entrevistas gravadas, histórias orais, informações específicas, entre outras atividades que permitissem esse contato.

Para promover espaços de ensino e aprendizagem de forma síncrona foram empregadas TDs de acesso das crianças, tais como, jogos digitais, *sites*, vídeos no *Youtube*, *slides* interativos, pastas no *Google Drive*³, *Jam Board*⁴, *Wordwall*⁵, entre outras. Apesar de várias crianças estarem constantemente em contatos com mídias digitais, foi necessário explicar o uso pedagógico e disponibilizar tutoriais para utilizar as TDs mencionadas, pois, o acesso delas se limitava às redes sociais, sobretudo ao *Instagram*, *Facebook* e *YouTube*. Assim, criou-se um canal no *YouTube*

³ Plataforma de armazenamento em nuvem gratuita do *Google*.

⁴ Quadro branco interativo do *Google* que permite a colaboração entre os membros de uma reunião.

⁵ Plataforma de jogos interativos digitais, possuindo uma diversidade de mini jogos, quizzes, competições, entre outros.

para correções de tarefa e também contações de histórias, considerando que as crianças conseguiam acessar de forma autônoma os vídeos, pois estavam familiarizados com a plataforma. Ainda, as plataformas que eram desconhecidas pelas crianças, como o *Wordwall*, eram apresentadas no momento da aula síncrona e possuíam um tutorial de como utilizá-las no canal da turma. Portanto, o conhecimento prévio das crianças sobre os conteúdos e TDs foram levados em consideração pela estagiária, pois, principalmente no contexto da pandemia, somente respeitando os conhecimentos delas, seria possível avançar para novos conhecimentos.

Vigotski (2001) afirma que cada pessoa apresenta seu próprio desenvolvimento e propõe a teoria da área de desenvolvimento potencial, contribuindo para que a escola, sobretudo, os professores busquem alternativas para não submeter as crianças a aprenderem os conteúdos da mesma forma, ao mesmo tempo, num mesmo ritmo. Segundo Vigotski (2001), o curso do desenvolvimento segue o da aprendizagem e, com isso, destaca a importância do ambiente, da promoção de situações de aprendizagem, inclusive escolar, pois são responsáveis por orientar, estimular e ativar numerosos processos internos de desenvolvimento, especialmente o mental, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. Nesse sentido, proporcionar situações de aprendizagem às crianças em diferentes ambientes, seja na sala de aula ou em ambientes digitais, é fundamental para que elas possam se desenvolver. Sem essas situações de aprendizagem, planejadas intencionalmente pelo professor, o seu desenvolvimento estaria comprometido.

Deste modo, o fato fundamental usado por Vigotski (2001, p. 111), para desenvolver a teoria da área de desenvolvimento potencial, é que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Ou seja, uma relação entre aquilo que a criança sabe e aquilo que tem condições de aprender. Ainda ressalta que, quando se pretende “definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem”, não se pode limitar “a um único nível de desenvolvimento”. Por isso, o autor define dois níveis de desenvolvimento: o efetivo e o potencial.

Denomina *nível de desenvolvimento efetivo* aquele que corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotski, 2001, p. 111). Isto é, a criança ao resolver as situações de aprendizagem, propostas pelo professor, que não trazem obstáculos, pois não exigem conhecimentos diferentes daquele que ela possui, não dependerá da ajuda do professor e dos colegas para solucioná-las. Por conseguinte, numa sala de aula ou em ambientes digitais, cada criança apresentará o seu próprio *nível de desenvolvimento efetivo*. Este nível está diretamente relacionado ao conjunto de experiências e conhecimentos vividos pelas crianças. Com isso, não se coloca ou classifica-se em escalas de melhor ou maior os conhecimentos das crianças; mas, valoriza-se como conhecimentos e experiências singulares vividas por elas. Daí a diversidade de “mundos” dos ambientes físicos ou digitais, que podem ser explorados pelos professores no modo de ensinar e de aprender.

Além das atividades que as crianças podem fazer sozinhas, sem a ajuda do professor e colegas, numa sala de aula e nas diversas possibilidades digitais, existem as situações de aprendizagem propostas que elas são capazes de fazer, contudo necessitam do auxílio do professor ou dos colegas para solucioná-las; é o que Vigotski (2001, p.112) denominou ZDP. Para o autor (2001): “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível de tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”. A partir dessas considerações, fica evidente que o *nível de desenvolvimento efetivo* das crianças não é algo estático, mas está em constante mutação, pois, conforme enfatiza Vigotski (2001, p. 113), “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”.

Logo, se o professor ao auxiliar as crianças que apresentam dificuldades na resolução de suas propostas, ficar atento a ZDP das crianças, pode verificar “não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (Vigotski, 2001, p. 112).

Para o autor (2001, p. 111), “a aprendizagem deve ser coerente com o nível do estudante”. Isso deve ser considerado para evitar propor situações muito além ou aquém daquilo que a criança pode realizar; caso fique aquém, não desafiamos ou contribuímos para o avanço da criança e, se ficar muito acima, pode ocasionar sensação de incapacidade pela criança, impedindo de superar as

dificuldades. Nos dois casos, não há contribuição ao ensino e à aprendizagem.

Considerando os objetivos de aprendizagem e o cumprimento das habilidades previstas nos documentos orientadores do país e do estado, foi necessário realizar a adaptação das competências a serem desenvolvidas pelas crianças, visto que não seria possível abranger todas as competências para um ano típico de ensino. Assim, conforme Parecer CEEEd nº 002/2020, que cita as orientações para os objetivos de aprendizagem contidas no documento intitulado *Indicativos Pedagógicos para a Reabertura das Instituições de Ensino no RS* (2020, p. 3):

[...] o desafio não é concluir os planejamentos curriculares previstos para o ano, mas garantir que as crianças/estudantes dominem o conhecimento necessário para a continuidade dos estudos, ou seja, que as aprendizagens essenciais para a sequência da trajetória escolar sejam concretizadas. O objetivo é evitar, na medida do possível, que as dificuldades não superadas durante este ano se tornem duradouras.

Dessa maneira, os planejamentos curriculares apresentaram flexibilidade, variando dependendo das condições sociais em que estamos inseridos, sobretudo em momento excepcional de pandemia. Assim:

Quando falamos das finalidades da educação no seio de uma determinada sociedade, queremos dizer que o entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e da sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais (Libâneo, 2013, p. 52).

Nesse conjunto de circunstâncias, os objetivos de aprendizagem para as crianças do terceiro ano do EF no ano de 2021, delimitados pela escola campo do ESF, deveriam focar em competências para o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e da escrita, além das noções de fatos sobre adição e subtração, considerando a defasagem na aprendizagem do ano anterior, realizado totalmente pelo ensino remoto. Esses enfoques trouxeram o enfraquecimento para as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, que já apresentavam lacunas do ano anterior. Para o cumprimento do enfoque exigido pela instituição de ensino, mas sem diminuir a importância de componentes imprescindíveis para a formação do indivíduo, em vista da integração de conhecimentos e priorizando a interdisciplinaridade, eram realizadas atividades de leitura, escrita, adição e subtração englobando outros conteúdos das outras áreas do conhecimento. Por meio de fichas técnicas, contos, textos informativos, notícias, entre outras articulações, foi possível desenvolver conhecimentos de diferentes áreas de maneira global.

Ao desenvolver atividades de forma interdisciplinar, foi possível demonstrar uma visão completa e ampla das situações de aprendizagem, que estão interligadas a múltiplos conhecimentos, evitando a fragmentação rasa e descontextualizada do saber. Somente uma educação integradora é capaz de construir um olhar crítico, considerando saberes que estão além dos livros, nessa perspectiva “O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo” (Morin, 2000, p. 39).

Além disso, por meio da experiência vivenciada de ESF durante a pandemia, evidenciou-se a relevância de “reforçar a educação como um bem público e comum, reconhecendo a importância das famílias, mas sem nunca fechar a educação em ‘círculos de proximidade’, reconhecendo a importância das tecnologias, mas sem nunca ceder a uma educação que vem ‘de fora’, antes valorizando a produção autônoma, ‘de dentro’, de professores e alunos” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 17). Para que isso se estenda, a partir do que vivemos, para além da pandemia, é imprescindível buscar superar os desafios do *modelo escolar* (Nóvoa; Alvim, 2021) vigente e pensar:

[...] uma educação numa diversidade de tempos e de espaços (escolas, casas, associações, centros de arte, de ciência e de cultura, empresas, comunidades, etc.); [...] em novos ambientes educativos, abertos e flexíveis, nos quais possa ter lugar uma grande diversidade de atividades (estudo individual, estudo em grupo, trabalho de pesquisa e de criação, escrita individual e coletiva, etc.); [...] em combinar disciplinas e áreas transversais ou grandes questões do mundo, como, por exemplo, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, levando a cabo um ensino por temas e problemas, por pesquisa e criação; [...] em professores trabalhando colaborativamente, assumindo, como coletivo, a responsabilidade pela educação do conjunto dos alunos de uma escola (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15).

Portanto, as lições aprendidas na pandemia revelam que, apesar das limitações impostas, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas remotas, síncronas e assíncronas, foi possível realizar atividades que fossem além das barreiras determinadas, demonstrando a força da educação como ação transformadora, capaz da adaptação e da mudança (Freire, 2022).

Para isso, a estagiária e os professores devem considerar que sua “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2022, p. 53).

Espera-se que as lições do tempo vivido na pandemia, marcado por, “inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas aprendizagens” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 11), não sejam esquecidas e possam, de fato, contribuir para a reflexão crítica sobre a prática e para reforçar a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2022), compreendendo que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2022, p. 40).

Assim, ultrapassem “uma educação em edifícios próprios, que funcionam de forma relativamente separada do resto da sociedade, [...] um dia-a-dia escolar organizado apenas dentro da sala de aula, [...] um programa de ensino com disciplinas fixas, [...] professores exercendo as suas funções a título individual” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 15). Nesse sentido, é importante buscar a formação além do CN, por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois “inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazemos” (Freire, 2022, p. 58), dando continuidade à nossa constituição docente.

4. Considerações finais

O CN é capaz de proporcionar aos seus discentes – além de aprendizagens pedagógicas – a aproximação gradual do professor em formação à sua própria prática docente, fazendo a integração do atual educando para o futuro educador. Para realizar essa integração são realizadas articulações imprescindíveis para a formação docente, como as monitorias, que permitem a observação e reflexão da realidade escolar, e os estágios, que possibilitam a ação apoiadas às aprendizagens pedagógicas construídas pelos discentes ao longo do seu percurso formativo.

A realização do estágio estabelece para o estagiário seu compromisso com a educação, exigindo saberes necessários à prática docente que vão além do estar em sala de aula, saberes sociais, de ética e respeito. Dessa forma, o estágio é a ponte para a docência, já que é nele em que o futuro educador irá personificar sua construção docente, e nele estará explícito seus desejos enquanto educador.

Compreende-se que o ESF do CN como importante etapa para a formação docente, e é inegável considerar a influência do CN para o ingresso no curso de licenciatura no Ensino Superior. Como outros cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, o CN não só abre portas para ingresso, mas também coopera com o percurso do discente em uma graduação. Nesse contexto, um educando de Licenciatura em Pedagogia que realizou o CN pode estar um passo à frente de seus colegas, e não pelo fato de sua certificação, mas sim por já possuir uma

base sólida sobre a prática docente que será aprofundada em sua graduação.

Realizar um estágio em meio ao contexto desafiador da pandemia trouxe uma reflexão que transcende o convencional, possibilitando uma rica oportunidade de aprendizado e adaptação. Este período, marcado por incertezas e transformações profundas, mudou a maneira de enxergar a ação pedagógica, possibilitando o reconhecimento imprescindível do papel docente frente a desafios inéditos, frente ao desconhecido. A pandemia de COVID-19 reafirmou a linha tênue da humanidade com o imprevisível, consequentemente afirmando o compromisso da ação docente com a constante instabilidade que paira sobre a sociedade e o ambiente educacional, entendendo, enfim, o educador como um ser em constante transformação e adaptação.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei Nº 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** / José Carlos Libâneo. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A.. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C.. Covid-19 e o fim da Educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **História da Educação**, v. 25, p. e110616, 2021.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G.. Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, p. 202156059, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto 55.241, de 10 de maio de 2020. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://l1nk.dev/CoBhn>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://l1nk.dev/Q4kFR>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.292, de 04 de junho de 2020. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://l1nk.dev/TRN6l>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020. **Diário oficial do estado do Rio**

Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://acesse.one/qEp0j>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.767, de 22 de fevereiro de 2021. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/39xXY>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://11nk.dev/DEs0D>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/tQD6i>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.852, de 22 de abril de 2021. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre**, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/BM8J3>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. **Diário oficial do estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/fTLe3>. Acesso em: 29 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 002/2020, de 11 de março de 2020. Lex: Comissão de legislação e normas, Porto Alegre, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.

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

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvol-vimento e aprendizagem**. 9ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. *In*: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de Psicologia Geral – Obras Seleccionadas – v. II**. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1998.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ESTÁGIO FINAL DO CURSO NORMAL

Camilla Skorek Dalberto
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1. Considerações iniciais

O Curso Normal é uma etapa do ensino médio profissionalizante ofertado para a formação inicial de docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. Após a conclusão do terceiro ano do curso, o educando realiza o estágio final supervisionado, com um total de cem dias letivos e a carga horária definida no currículo do curso. O Curso Normal tem importância fundamental para a formação de professores, pois oferece uma base sólida de conhecimentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos relativos à criança, que são essenciais para a prática educativa do estágio e também para o ingresso em uma licenciatura.

A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” (Brasil, 2008). Além de ser uma formação inicial aos futuros docentes, o estágio permite a aproximação dos educandos com as práticas pedagógicas reais em unidades escolares, o

conhecimento do planejamento e demais objetos da prática docente.

O presente capítulo tem como objetivo analisar a realização do estágio supervisionado do Curso Normal-Magistério e o impacto ocasionado pela Covid- 19 no comportamento dos alunos em sua inserção no ambiente escolar. O estágio teve duração de seis meses, iniciando no dia 17 de fevereiro e finalizando dia 22 de julho do ano de 2022, realizado em uma escola estadual, no 3º ano do Ensino Fundamental, ofertado pela instituição escolar localizada no município de Vacaria, no Rio Grande do Sul, Brasil.

A escolha da turma e da instituição escolar foram organizadas a partir de um sorteio realizado pela professora coordenadora do curso, no mês de dezembro do ano de 2021. O planejamento foi construído em conjunto com a professora regente da turma, onde ela acompanhava e auxiliava as aulas três vezes por semana.

Os temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena foram selecionados pela estagiária, tendo a Lei 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como eixos norteadores, para salientar a importância e a forte presença dessa cultura na sociedade brasileira. Além da urgência em romper as barbáries com essa cultura, tendo em vista que “ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes[...]”, e historicamente travam suas lutas em busca de seus direitos e principalmente, o devido respeito (Brasil, 2008, p. 7).

Neste contexto, será analisada a vivência em sala de aula e as suas tarefas de regência, as dificuldades que o estágio proporcionou contando com alunos em diferentes níveis de alfabetização, e também as suas contribuições para o crescimento profissional, como futura educadora e pessoal, como ser humano contribuinte na sociedade em inserção. A seção 2 do artigo refere-se às situações cotidianas da escola e a análise do contexto, como a infraestrutura da instituição, informações sobre a turma em relação a atitudes comportamentais, aprendizagem e vivências dos educandos no período pós-pandemia, e a temática escolhida para desenvolver ao longo do estágio. A seção 3 dispõe da construção do planejamento e das atividades em regência com a turma, analisando a importância do ato de planejar.

2. A análise de contexto e situações cotidianas da escola

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo nas escolas ao redor do mundo. Com o surgimento do vírus e a necessidade de medidas de distanciamento social, as escolas tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, o que trouxe desafios tanto para os educadores quanto para os alunos. A transição para o ensino remoto resultou em mudanças na dinâmica da sala de aula, na forma como o conteúdo é entregue e na interação entre professores e alunos.

Além disso, muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso à internet e a dispositivos adequados para acompanhar as aulas virtuais. A pandemia também afetou o aspecto emocional dos educandos, causando ansiedade, estresse, sedentarismo

infantil e isolamento social. A falta de interação social e atividades presenciais teve impacto negativo no desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

É de grande importância que a criança tenha convivência e interação com ambientes sociais e fatores culturais a fim de desenvolver-se. Por mais que exista a convivência com familiares, segundo Vygotsky (1984), é inerente a socialização na escola, para que a criança cresça de forma saudável e sensível às transformações que ocorrerem em sua vida.

Wallon (1982) em sua teoria, afirma que o meio em que a criança convive não pode ser separado da conduta que ela tem. Contudo, “O estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (Wallon, 1982, p. 189). As emoções influenciam diretamente a forma como aprendemos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor, e na pandemia esse aspecto foi extremamente impactado, limitando as demonstrações de afeto e o contato físico.

O afeto é uma chave importante para o docente a fim de poder aproximar-se da criança, possibilitando conhecer suas qualidades, seu jeito, seus medos. É por meio desta, que a criança irá se sentir segura com o docente e com o ambiente. A afetividade deve estar sempre presente em qualquer atividade que seja desenvolvida porque ela facilita o aprendizado da criança (Wallon, 1982), visto que a criança “[...] não desenvolve na escola somente habilidades cognitivas e conteúdos curriculares, mas valores que irão contribuir para o seu futuro e sua construção social” (Tavares e Nogueira, 2013, p. 49).

Para compreender o comportamento de um indivíduo é necessário entender previamente a estrutura de suas relações e interações com os grupos sociais. O fracasso ou o sucesso escolar da criança dependem de diversos fatores. O primeiro deles é a relação com a família, já que a visão do adulto tem influência primária na visão de criança sobre a educação, mas "Ela não reproduz, necessariamente e de maneira direta as formas de agir de sua família [...] (Lahire, s/a, p.17), ela internaliza as formas de agir da família e em conjunto com seus pensamentos, irá reproduzir esses comportamentos".

Na escola, as crianças têm a oportunidade de interagir com diferentes contextos sociais e culturais, aprender normas e valores, e desenvolver habilidades sociais e emocionais (Vygotsky, 1984). O docente desempenha um papel crucial nesse processo, pois precisa ter um olhar investigador sobre as atitudes e papéis que as crianças assumem na escola. Isso implica em observar e analisar de forma cuidadosa as interações e comportamentos das crianças, identificando possíveis influências negativas ou estereotipadas que possam reproduzir.

Por isso, a escola deve estar em constante mudança para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo. O rápido avanço da tecnologia, a globalização e as mudanças sociais e culturais exigem que a escola se adapte e repense sua forma de ensinar. "É necessário abandonar modelos tradicionais de educação, que se baseiam na transmissão de conhecimentos de forma isolada e fragmentada, e adotar uma abordagem mais integrada e interdisciplinar" (Morin, 2002, p. 23).

Além disso, a aproximação e o frequente contato com as tecnologias e redes sociais, onde diversas informações não confiáveis e que salientam doutrinas são disseminadas, podem induzir o docente ao erro e a ilusão. Segundo Morin (2002), o educador não deve permitir que teorias, doutrinas, ideologias o cerquem e impossibilitem de enxergar a complexidade do mundo. Mas, “As possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes: aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade” (Morin, 2002, p. 32).

A escola precisa estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o trabalho em equipe. Além disso, é fundamental que os estudantes sejam incentivados a terem autonomia e a serem protagonistas de seu próprio aprendizado. A escola do futuro deve ser um ambiente de aprendizagem dinâmico, que promova a diversidade, o diálogo, a criatividade e a colaboração.

2.1 Análise de contexto

A instituição escolar escolhida para a realização do estágio continha uma quadra coberta para a realização de práticas esportivas, área verde e um parquinho o qual os alunos tinham pouco acesso. No interior da escola, biblioteca, cozinha, refeitório, secretaria, sala da direção e coordenação, cinco banheiros distribuídos nos dois andares da escola, sendo quatro deles para os alunos e um para os professores e servidores da escola. A instituição também possuía uma Sala de Recursos, direcionada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que

contava com uma professora especializada para realizar o atendimento e acompanhamento dos alunos com déficits ou transtornos.

A turma do estágio era composta por 28 alunos, sendo dezesseis meninos e doze meninas, de sete a oito anos de idade. Desses alunos, havia a suspeita de que três apresentavam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e uma menina com a suspeita do Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém, não possuíam um diagnóstico, pois as famílias não buscavam atendimento, por diversos fatores pessoais.

Inicialmente a professora regente da turma expôs informações sobre os alunos, enfatizando aspectos comportamentais, salientando algumas dificuldades com a disciplina e organização em sala de aula, em relação aos materiais escolares e ao deslocar-se com a turma até o lanche ou ao se dirigir a outro local.

A rotina escolar era novidade para a maioria daqueles alunos, pois cursaram o primeiro ano do Ensino Fundamental de forma remota, o segundo ano, ocorreu de forma híbrida, ou seja, nem todos tinham a possibilidade de ter aula presencial, portanto com exceção dos que frequentaram a Educação Infantil, os demais nunca tinham vivenciado o espaço escolar. Chegando ao terceiro ano, desbravando conteúdos, novidades e vindos de um momento de tensões e isolamento social.

2.2 Situações cotidianas da escola

Na realização do estágio, percebemos que muitos alunos apresentavam comportamentos agressivos, mas também possuíam uma enorme carência em receber

abraços e afetos, e, ao examinar o contexto familiar destes, foi possível concluir o porquê desses comportamentos em sala de aula. Diante disso, todos os dias os abraços e as cartinhas faziam-se presente nas aulas. Os alunos sentiam-se seguros, a relação professor e aluno tornava-se mais profunda, e o processo de ensino e aprendizagem acontecia de forma mais animada e significativa. Sendo assim, o docente necessita estar atento ao seu redor, já que a sala de aula é construída pelos educandos em conjunto com o professor, então,

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, 1996, p. 95).

O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena trabalhado nas aulas, foi fascinante aos alunos. Os temas fundamentam-se na legislação com a Lei 11.645/08, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Além do mais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.14): “[...] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. Por isso, as Diretrizes trazem a relevância desse tema pois, “[...] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto

cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 17).

Já os temas relacionados à cultura indígena, também são de extrema importância e “[...] as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de ‘diversos outros’ na escola” (CNE/CBE nº5/2012, p. 21) e permitir que as crianças reflitam e reconheçam que no ambiente onde se vive há diferenças culturais e que estas, constituem a diversidade da sociedade brasileira e fazem parte da construção do sujeito de cada pessoa, influenciando na culinária, personalidade, hábitos, gostos musicais e expressão artística.

A instituição de ensino tem de organizar projetos para salientar a importância dos indígenas na construção cultural brasileira. O Parecer CNE/CBE nº 5/ 2012 prevê que “A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos”. Assim, “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14), promovendo um ambiente aberto às diversas culturas e contextos sociais os quais os educandos trazem consigo.

3. O Planejamento e as atividades de regência com as crianças

O planejamento é uma etapa fundamental para o trabalho do professor, pois é por meio dele que se estabelecem as diretrizes e objetivos a serem alcançados no processo educativo. O planejamento envolve a definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada aula, a seleção de metodologias e recursos pedagógicos adequados, além de estratégias para avaliação do aprendizado dos alunos. É também o momento em que o professor pode considerar as características e necessidades individuais dos estudantes, adaptando os conteúdos e atividades de acordo com sua realidade, pois, “[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos; é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar os objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos” (Libâneo, 2013, p. 56).

Planejar possibilita uma melhor organização do tempo e ajuda o professor a ter uma visão panorâmica do que será percorrido durante o período letivo, facilitando a adaptação e flexibilização de acordo com os desafios que surgirem e será bem sucedido “[...] quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno” (Libâneo, 2013, p. 56), e não numa mera transmissão de conhecimentos.

Para superar a prática que prioriza a transmissão de conhecimentos, Vasconcellos (1992) propõe a *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento*, na qual o educando é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo que “[...] o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo”

(Vasconcellos, 1992, p. 2) A metodologia é dividida em três dimensões: *mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e síntese do conhecimento*. (Vasconcellos, 1992). A mobilização para o conhecimento tem como tarefa despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo tema/assunto abordado. Na construção do conhecimento, o novo conhecimento e os conhecimentos prévios entram em conflito, resultando na assimilação. E, já a síntese do conhecimento, é a acomodação dos novos conhecimentos, ou seja, é a aprendizagem construída sendo apresentada pelo educando. Nesse sentido, Vasconcellos (1995, p. 26) esclarece que:

Planejar implica, pois, acreditar na possibilidade de mudança e na necessidade da mediação teórico-metodológica. Para que a ação de projetar seja carregada de sentido, é preciso, então, que o educador acredite na possibilidade de mudança da realidade e compreenda o planejamento como uma mediação necessária para esta mudança.

Além do planejamento, é primordial ter didática ao exercer a prática educativa. A didática, segundo Libâneo (2013), refere-se ao conjunto de conhecimentos, métodos e princípios que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Ela envolve a seleção adequada de conteúdos, a organização da sequência didática, a definição de estratégias de ensino, o uso de recursos didáticos e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. A didática busca promover a interação entre o professor e os alunos, facilitar a compreensão e a assimilação dos conteúdos, e criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades e competências que se almejam. Ela é

importante porque proporciona uma base sólida para o trabalho do professor, auxiliando-o na organização e no planejamento das suas aulas, ou seja, “a didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno por meio da pesquisa, da investigação” (Libâneo, 2013, p. 69).

A didática permite ao docente escolher quais os melhores recursos didáticos e metodologias a serem utilizadas, levando em consideração as características e necessidades dos alunos. Além disso, a didática proporciona ao professor uma reflexão sobre suas práticas, favorecendo a busca contínua por estratégias de ensino mais eficazes e inovadoras, “[...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais [...] condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 53). Ao desenvolver uma didática reflexiva o professor melhora a qualidade do processo de ensino e cria um ambiente estimulante e propício para a aprendizagem dos alunos.

Todavia, o docente ter planejamento e didática, não é suficiente para que ocorra a construção de conhecimentos. O educador precisa ter consciência que ensinar não é transmitir conhecimentos aos alunos que os recebem passivamente, “um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança [...]” (Vygotsky, 1998, p. 104). Portanto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), ou seja, o professor deve estar em constante vivência da construção do conhecimento com os alunos pois “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor

com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, p. 63).

3.1 As atividades de regência com crianças

Ao iniciar o ano letivo, a pedido da direção da escola, foi elaborada a semana do acolhimento e uma retomada aos conteúdos do ano anterior. Contudo, o trabalho que foi desenvolvido nos primeiros meses de estágio deu-se por meio do respeito às vivências, experiências e conhecimentos prévios dos alunos, já que é o ensinar exige o devido respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996). Para essas atividades foram utilizados alfabetos móveis, trilha do alfabeto, jogos com intencionalidade pedagógica.

Durante as atividades os alunos tiveram a oportunidade de se envolver em experiências e situações que estavam diretamente relacionadas à sua vivência e realidade. Isso permitiu que pudessem conectar os conceitos e conteúdos abordados em sala de aula com suas experiências pessoais, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Foi estimulado o diálogo e a troca de ideias entre os alunos, incentivando-os a compartilharem suas histórias e contribuírem para o enriquecimento do processo educativo.

As professoras orientadoras solicitaram às estagiárias um planejamento interdisciplinar dos conteúdos. Dessa forma, as atividades foram planejadas de forma a garantir a contextualização do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente para os alunos. O plano de aula iniciava com perguntas sobre o assunto, roda de conversa e análise do

conhecimento prévio dos alunos. Em um segundo momento, acontecia junto com os alunos o estudo dos conteúdos e, no terceiro momento, ocorria a exploração de jogos, atividades de escrita de textos, entre outras.

O planejamento seguiu as Matrizes de Referência de 2022 do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, disponibilizado pela instituição de ensino. Além disso, deveria observar as instruções dadas pela coordenadora do estágio. O plano deveria apresentar uma rotina disposta em cartazes (momento de acolhida, calendário, chamada, ajudante do dia, previsão do tempo e tarefa - sempre de forma impressa). Após, um gênero textual poderia ser escolhido para trabalhar durante a semana, e na sexta-feira, propor aos alunos que produzissem um texto autoral do gênero textual trabalhado. Essa atividade possibilita à criança ampliar o seu repertório de escrita e de conhecimento de diferentes gêneros textuais.

A turma era bastante numerosa e alguns deles apresentavam problemas comportamentais, portanto, a aula sempre tinha que ser interrompida para rever combinados. No decorrer dos meses, a turma foi progredindo em relação a organização e ao comportamento assim, metodologias ativas tornaram-se mais frequentes, como jogos de adivinha, grupos para confeccionar cartazes, experimentos em Ciências, *sites* para viajar *on-line* como o *Google Earth*, e demais recursos como *Google Maps*, *Google Jamboard*, *slides*, vídeos, músicas. Uma das atividades relevantes foi o acesso ao *site* para ver os planetas e a foto do universo no dia e ano do nascimento de cada um. Eles ficaram fascinados e curiosos.

Proporcionar aos alunos o trabalho em grupo vai ao encontro da teoria do sociointeracionismo de Vygotsky

(1984). O autor (1984) destaca a importância da interação social para o processo de aprendizagem, defendendo que o conhecimento é construído por meio das interações sociais e da mediação de outras pessoas mais experientes, como professores e colegas de estudo.

No trabalho em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas ideias, discutir diferentes perspectivas e resolver problemas em conjunto. Dessa forma, eles puderam se beneficiar das contribuições e do suporte dos colegas, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Para que o trabalho em grupo seja efetivo, é importante que os alunos tenham um ambiente colaborativo, onde cada um possui um papel ativo e participativo. O professor desempenha um papel fundamental como mediador, organizando as atividades, promovendo a participação de todos e fornecendo orientações quando necessário.

Uma das atividades a serem desenvolvidas pelo professor, segundo Freire (1996) é despertar a curiosidade epistemológica dos alunos. Ela é essencial para a prática educativa, pois permite ao educador e ao educando questionar as formas tradicionais e opressivas de conhecimento, abrindo espaço para a construção de um saber mais crítico e libertador. Através dessa curiosidade, o sujeito se torna um agente ativo na construção do conhecimento, não mais apenas um receptor passivo de informações.

Outra atividade semanal realizada foi a Bolsa da Leitura da turma 131. A proposta tinha como objetivo estimular a leitura de livros literários em casa e, era realizado sorteio no início da semana para definir quem levaria para casa. Na sexta-feira, o aluno contava a

história que leu para o restante do grupo. Porém, aqueles que tinham dificuldades na leitura e não faziam junto da família, o livro era lido em conjunto com a turma. Essa atividade proporcionava aos educandos ampliar seu repertório dos gêneros textuais, além de auxiliar aqueles com dificuldades na leitura.

Ao incluir as culturas Afro-Brasileiras no currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e compreender a história, as diferentes culturas, as lutas e as contribuições desses grupos para a formação da identidade nacional. Conforme a BNCC (2018, p. 401):

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileiras e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.

Outrora, as atividades relacionadas a essas culturas, os alunos são expostos a perspectivas diferentes e enriquecedoras, o que amplia sua visão de mundo e promove a valorização da pluralidade étnica e cultural, contribuindo para combater os estereótipos, o preconceito, a discriminação e o racismo, tornando uma educação para as relações étnico-raciais, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei 11.639/03. Para as escolas promoverem uma educação para as relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana prevê que a instituição de ensino deve promover

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos [...] (Brasil, 2004, p. 12).

O questionamento em como apresentar aos alunos esse tema está sempre presente. No estágio, o conhecimento dessas culturas foi construído juntamente com os alunos, proporcionando momentos de interação e de trocas de saberes. Utilizar vídeos, contação de histórias e atividades artísticas são ótimas ações pedagógicas para a ampliação cultural e de mundo das crianças.

Em um dos momentos escolhidos para conhecer a cultura afro-brasileira, foi selecionado o livro “Bruna e a galinha d’angola”, de Gercilga de Almeida, para realizar uma contação de história. O livro narra a história da menina Bruna, descendente de africanos, que se sentia muito sozinha e gostava de ouvir as histórias tradicionais africanas contadas por sua avó. Essa história permite apresentar vários aspectos relacionados à cultura afro-brasileira, como o vocabulário, arte, religião, culinária, promovendo a interdisciplinaridade entre todos os componentes curriculares. Em Língua Portuguesa trabalhamos com leitura oral, interpretação textual, significados das palavras de origem africana e atividades de alfabetização para aqueles não alfabetizados. Em Matemática, problemas matemáticos com os elementos da história (galinha Conquém, panô). Em História e Geografia foi possível trabalhar sobre a cultura afro-brasileira e sua origem no Brasil, utilizando mapas e

imagens. Através de slides, apresentamos imagens sobre a culinária, música, rituais, danças e religião presentes em nosso país, proporcionando aos alunos uma reflexão e investigação sobre os aspectos dessa cultura. Ao final das ações pedagógicas desenvolvidas a partir da história, os educandos tiveram a oportunidade de reescrever um novo final de acordo com sua criatividade e imaginação.

Referente à cultura indígena, segundo a Resolução CNE/CBE nº 5/ 2012 “Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena” (2012, p. 3). Para trabalhar essa cultura, propomos a leitura e escuta da música “Chegança”, de Antônio Nóbrega. A canção conta sobre a chegada dos portugueses no Brasil e engloba diversas comunidades indígenas como Tupinambá, Pataxós, Guarani e Carajá que já residiam no país, trazendo uma reflexão sobre a chegada de outros povos e a imposição de novos costumes.

Em seguida foi apresentado a eles as contribuições culturais da comunidade indígena Guarani, bem como a agricultura, as lendas, a culinária e destacou-se também, a importância desse povo para a formação cultural do Rio Grande do Sul. Após algumas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer também alguns costumes antigos e curiosidades sobre os Tupinambás. Outras comunidades indígenas foram apresentadas a partir do uso do livro didático, onde os alunos analisaram um mapa do Brasil e a distribuição dos povos em cada região do país.

No que se refere às ações pedagógicas relacionadas à cultura indígena e à afro-brasileira e africana, o

desenvolvimento de atividades promovendo a interdisciplinaridade apresentou bons resultados, alcançou os objetivos previstos, e a turma passou a interessar-se mais pelo assunto.

Nas atividades pedagógicas é fundamental saber que “[...] a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora [...]” (Freire, 1996, p. 83) ou seja, ao mesmo tempo que o aluno aprende, o docente está aprendendo junto a ele, pois “somos seres inacabados, inconclusos” (Freire, 1996).

Do mesmo modo, foi possível organizar atividades que desenvolveram a autonomia dos educandos, compartilhando ideias, pensamentos, conhecimentos prévios e agindo com liberdade perante o que foi proposto, sendo assim, Freire (1996, p. 41) salienta que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Ou seja, a partir de experiências, de troca de saberes que o educando vai constituir a sua autonomia na sala de aula e posteriormente no mundo.

Algumas dificuldades foram aparecendo conforme o andamento das aulas, pois havia pouco conhecimento e referencial teórico para o desenvolvimento das atividades, mas, ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia o conhecimento sobre a temática ampliou-se e analisando o estágio pela perspectiva e pelo conhecimento construído atualmente, muitas ações seriam feitas de forma diferente, principalmente, visando autonomia e o protagonismo do aluno. Sendo assim, a articulação do estágio supervisionado e a formação acadêmica “[...] concorre conjuntamente para a formação

da identidade do professor como educador” (Brasil, 2001). Dessa forma, Vygotsky (1998, p. 73) afirma que “o homem não é um ser pré-concebido, pronto, acabado, mas constrói-se na e com a cultura, na relação com o outro, num processo histórico e em suas experiências individuais neste contexto [...]”, construindo por meio destes, a própria identidade docente.

E, somente com a consciência de que a formação continuada “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicos), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, p. 25), será possível preparar os docentes para os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea.

4. Considerações finais

É de extrema importância a formação do Curso Normal e a trajetória do estágio para a construção docente. Nesse sentido, ser professor não é uma vocação, e muito menos se nasce professor, pelo contrário, é na construção diária que é constituída a identidade docente. É necessária reflexão diária sobre nossa prática pedagógica. A vivência proporcionou diversos conhecimentos inerentes à prática docente, tais como o planejamento, a relação professor e aluno, o ensino e aprendizagem, a gestão do tempo e da sala de aula. Além do mais, através do estágio foi possível perceber a importância de o educador estar em constante aprendizagem, buscando novos ideais, novas metodologias, se atualizando conforme as mudanças e as

dificuldades que ocorrem no mundo e no contexto socioeducacional.

A instituição escolar é constituída por diferentes indivíduos inseridos em diversos contextos sociais e econômicos que trazem consigo suas experiências e vivências, por isso, o professor está exposto a diversas realidades e situações cotidianas. No estágio foi perceptível essas diferenças socioeconômicas, logo, o planejamento foi adaptado para abranger a realidade dos educandos, proporcionando a eles aprendizagens significativas e que contribuíssem para as atividades cotidianas externas ao ambiente escolar.

No desenvolvimento das ações pedagógicas, a dialogicidade sempre se fez presente permitindo aos educandos o momento de fala e exposição de suas ideias e pensamentos sobre os assuntos abordados. Portanto, as aulas eram uma constante troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos. A identidade docente ao longo da realização do estágio constituiu-se de tal forma, com alguns erros e acertos.

Atualmente, o papel da licenciatura nessa caminhada foi fundamental para a desconstrução de conceitos impostos pela sociedade e a construção de novos que são imprescindíveis para a docência, como aqueles referidos à cultura indígena e afro-brasileira.

Além disso, a Licenciatura em Pedagogia possibilitou a ampliação do conhecimento sobre concepção de criança, didática, planejamento, avaliação entre outros ainda em estudo. Muitos saberes apreendidos na trajetória do curso de Magistério e da Licenciatura em Pedagogia contribuíssem para a construção da identidade docente. Ser professor não é ser

o mesmo todos os dias. Não é usufruir da mesma metodologia, do mesmo ideal de ontem. Ser professor é vivenciar o novo, é (de)formação, é construção e reconstrução. Ao concluir o curso, seremos diferentes, com outras perspectivas e vivências e isso, é o que torna a docência tão encantadora.

Referências

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

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 28/2001**. DF: Brasília.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. DF: Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 11.788. 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9394/96. DF: Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena**. Lei N° 11.645. Brasília, 2008.

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

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ed. São Paulo, Brasília. DF: Cortez / UNESCO, 2002.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. *In: Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote Ltda. Lisboa: Portugal, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança. *In: Psicologia e Educação da Infância*. São Paulo: Manole, 1989.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Ferreira Boeira - Doutora em Letras, Mestra em Educação, Especialista em Informática na Educação, Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, Jovens e Adultos) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Pós-doutorado em Educação pela UCS e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Coordenadora dos Projetos Indissociáveis “Ateliê dos Números” e “Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão - LaDEPEX” - https://www.instagram.com/ladepex_/. *E-mail:* adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br

Brenda Bueno do Canto - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* brendacanto47@gmail.com

Camilla Skorek Dalberto - Formada no Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio (2022), estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bolsista (2024) do Projeto Indissociável “Ateliê dos

Números” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: camilla.dalberto96@gmail.com

Edilce de Fátima Boeira Camargo - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: edilcebc@gmail.com

Karoline Nunes de Oliveira - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia e foi bolsista (2022 e 2023) do Projeto Indissociável “Ateliê dos Números” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: nunes.karoline.oliveira@gmail.com

Itaise Moretti de Lima - Mestra em Educação, Especialista em Gestão Estratégica em Educação, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Coordenadora de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). *E-mail*: itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br

Luana da Silva Passarin - Formada no Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio (2021), estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bolsista (2024) do Projeto Indissociável “Laboratório Didático de Ensino Pesquisa e Extensão - LaDEPEX” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* luanapassarin123@gmail.com

Luca Luz de Lima - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* lukalima890@gmail.com

Luísa Rech Lisbôa - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* luisarech.151@gmail.com

Marta da Conceição Sousa - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* marsousata@gmail.com

Rafaela da Silva Lemos - Formada no Curso Normal pelo Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio (2022) e estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* rafaelalemos62@gmail.com

Renata Serpa Soares - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail:* renataserpa9211@outlook.com

Shana Siqueira Bragaglia Machado - Mestre em Educação, pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Especialista em Gestão Escolar, Licenciada em Pedagogia Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdades Integradas (FACVEST). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. Coordenadora do Projeto de Extensão “LabENatu”. *E-mail*: shana.machado@vacaria.ifrs.edu.br

Silmara de Andrade Rodrigues - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. *E-mail*: silmaradandraderodrigues@gmail.com

Volmir Boeira Tessaro - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria* e bolsista na Secretaria Municipal de Educação de Vacaria-RS (SMED). *E-mail*: volmir.tessaro@hotmail.com

O livro “Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal” é o resultado de uma jornada formativa para a construção da identidade docente em diferentes níveis de ensino, com a imersão na realidade escolar oportunizados pelos estágios.



Licenciatura em
PEDAGOGIA

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande
do Sul

ISBN 978-65-5950-207-3



9 786559 502073 >

ISBN 978-65-265-1392-7



9 786526 513927 >