

VIVIANE CATARINI PAIM
ITAISE MORETTI DE LIMA
SHANA SIQUEIRA BRAGAGLIA MACHADO
(ORGANIZADORAS)

Estágios na Pedagogia

experiências que constituem a docência



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul

VIVIANE CATARINI PAIM
ITAISE MORETTI DE LIMA
SHANA SIQUEIRA BRAGAGLIA MACHADO
(ORGANIZADORAS)

ESTÁGIOS NA PEDAGOGIA

EXPERIÊNCIAS QUE CONSTITUEM A DOCÊNCIA

IFRS
Bento Gonçalves – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editoração: Fábio César Junges

Revisão: A autora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E79

Estágios na Pedagogia: experiências que constituem a docência /
organizadoras Viviane Catarini Paim, Itaise Moretti de Lima,
Shana Siqueira Bragaglia Machado. – 1.ed. – Bento Gonçalves:
IFRS, 2026.

237 p.: il. color.

ISBN 978-65-5950-275-2 (Livro digital)

ISBN 978-65-5950-271-4 (Livro impresso)

1. Professores de ensino de primeiro grau - Formação.
2. Educação - Estudo e ensino. I. Paim, Viviane Catarini, org.
II. Lima, Itaise Moretti de, org. III. Machado, Shana Siqueira
Bragaglia, org.

CDU (online): 370

Catalogação na publicação: Aline_Terra_Silveira CRB10/1933



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - PROPPI

Rua General Osório, 348 – Bairro Centro – Bento Gonçalves/RS

<i>Título</i>	Conselho Editorial do IFRS
<i>Estágios na Pedagogia: experiências que constituem a docência</i>	Aline Terra Silveira Núbia Marta Laux Cimara Valim de Melo Greice da Silva Lorenzzetti Andreis Daniela Nicoletti Fávero Maria Cristina Caminha de Castilhos França Deloize Lorenzet Erik Schuler Iury de Almeida Accordi Eduardo Giroto Carla Alves Ivan Carlos Bagnara Vanessa Faria de Souza Marcelo Vianna Marília Bonzanini Bossle Émerson dos Santos Passari Sandra Cristina Porsche Maristela de Godoy Fernando Henrique Batista Machado Cristina Copstein Cuchiana Carlos Alencar Souza Alves Junior Victor Dos Santos Pereira Samantha Dias de Lima Marli Daniel Gustavo Simões Teixeira Luana Tiburi Dani Gauer Jaqueline Rosa da Cunha
<i>Organização</i> Viviane Catarini Paim Itaise Moretti de Lima Shana Siqueira Bragaglia Machado	
<i>1ª edição</i> 2026	

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Agradecimento

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Sua publicação foi viabilizada por meio do Edital PROPPi nº 03/2026 – Auxílio à Publicação de Produtos Bibliográficos.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Rio Grande do Sul

Dedicamos esta obra às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual do Rio Grande do Sul e municipal de ensino de Vacaria, e aos seus professores.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo apoio institucional.

À Direção Geral e Direção de Ensino do IFRS Campus Vacaria pelo compromisso com a formação docente.

À Coordenadoria de Registros Escolares do IFRS Campus Vacaria pela dedicação e empenho nos registros acadêmicos dos licenciandos para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

Aos(às) Diretores(as) das Escolas parceiras nos Estágios Supervisionados pela confiança depositada no Curso de Pedagogia do IFRS Campus Vacaria e no acolhimento dos(as) estagiários(as).

Aos(às) Professores(as) Supervisores(as) de Estágios das escolas parceiras pelo suporte e auxílio às práticas formativas desenvolvidas pelos(as) estagiários(as).

E, principalmente, aos(às) estudantes da Licenciatura em Pedagogia, autores(as) destes textos, pelo comprometimento com a educação e pela partilha de suas experiências formativas.

Frente às pretensões de perfeição, podemos afirmar nossa individualidade, que confere um caráter próprio ao trabalho que fazemos.

(Richard Sennett)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS: ENTRE DOCÊNCIA, RELAÇÕES E SENTIDOS FORMATIVOS	17
--	----

Viviane Catarini Paim

Itaise Moretti de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

PARTE I: ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE CONTEXTOS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	27
---	-----------

Capítulo 1 - O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO	29
--	----

Cinara Vieira Silva

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Capítulo 2 - DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E POSTURA INVESTIGATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE UMA ESTAGIÁRIA.....	43
--	----

Thays dos Santos Godoy

Itaise Moretti de Lima

Capítulo 3 - RISCANTES E BRINCADEIRAS: INVESTIGAÇÕES DA DOCÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	55
---	----

Camilla Skorek Dalberto

Luana da Silva Passarin

Adriana Ferreira Boeira

Capítulo 4 - ENTRE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..	73
--	----

Rafaela da Silva Lemos

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Capítulo 5 - “O LÁPIS DA MINHA COR”: EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 89

Eduarda de Oliveira Rodrigues

Itaise Moretti de Lima

**PARTE II: ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....101**

Capítulo 6 - *KAIROS* PEDAGÓGICO: O TEMPO DA
OPORTUNIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 103

Luana da Silva Passarin

Viviane Catarini Paim

Capítulo 7 - OS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE
A RELAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO
FORMATIVO 119

Camilla Skorek Dalberto

Shana Siqueira Bragaglia

Capítulo 8 - INTERDISCIPLINARIDADE: UMA FERRAMENTA
PARA ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM
UMA TURMA DE QUARTO ANO 133

Carine da Silva Facchini

Viviane Catarini Paim

Capítulo 9 - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS
INICIAIS: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E
PRÁTICA 145

Rafaela da Silva Lemos

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Capítulo 10 - POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS
CIÊNCIAS HUMANAS E OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO
NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS 159

Cinara Vieira Silva

Viviane Catarini Paim

Capítulo 11 - INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS:
REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 175

Angelisa Goubeth da Costa Trindade

Shana Siqueira Bragaglia Machado

**PARTE III: ESTÁGIO NA GESTÃO EDUCACIONAL:
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES189**

Capítulo 12 - DO TABU À INFORMAÇÃO: INTERVENÇÕES
EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
PARA AMPLIAR A COMPREENSÃO DA DIGNIDADE
MENSTRUAL 191

Brenda Bueno do Canto

Viviane Catarini Paim

Capítulo 13 - ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL:
OPORTUNIDADES DO IFRS PARA O ENSINO MÉDIO
TÉCNICO 203

Renata Serpa Soares

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Capítulo 14 - ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO PARA VISIBILIDADE INSTITUCIONAL..... 221

Karoline Nunes de Oliveira

Adriana Ferreira Boeira

Capítulo 15 - VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
GESTÃO EDUCACIONAL: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A
PARCERIA COM A FAMÍLIA 239

Luca Luz de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

Capítulo 16 - ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COMO CAMPO
DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA: DESAFIOS DA GESTÃO
EDUCACIONAL EM UMA ONG 253

Luísa Rech Lisbôa

Itaise Moretti de Lima

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 263

APRESENTAÇÃO: A EXPERIÊNCIA NOS ESTÁGIOS: ENTRE DOCÊNCIA, RELAÇÕES E SENTIDOS FORMATIVOS

Viviane Catarini Paim

Itaise Moretti de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos de correr: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

(Larrosa, 2017, p. 25).

Jorge Larrosa, importante pedagogo da contemporaneidade, em sua obra *Tremores: escritos sobre experiência* (2017), nos provoca a “[...] pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (Larrosa, 2017, p. 16, grifo do autor). Como ele mesmo explica, não se trata de desconsiderar o rigor científico e técnico que envolve a educação, mas compreendê-la como experiência que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 18).

Neste sentido, compreendemos que no percurso formativo de cursos de licenciatura, os Estágios Supervisionados (ES), embora se constituam como componentes curriculares obrigatórios, podem definir-se como experiência, pois ela “[...] é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2017, p. 26).

Podemos dizer que, nos Estágios, os(as) futuros(as) professores(as) não só experimentam o exercício da docência, mas também os movimentos da escola, as relações com os profissionais da educação e, especialmente, as relações com os estudantes que ali se encontram, pois a experiência é algo

que requer estar atento aos detalhes, a olhar, a sentir e a cultivar a arte do encontro (Larrosa, 2017).

Afirmamos isso, porque os textos apresentados neste livro, de autoria dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, conjuntamente com suas professoras orientadoras, mostram as vivências e sentidos atribuídos pelos(as) futuros(as) pedagogos(as), a partir de cada experiência vivida individualmente no percurso de Estágio, pois

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (Larrosa, 2017, p. 32).

As experiências apresentadas na obra se referem aos ES desenvolvidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS *Campus Vacaria*, definidos em: i) Estágio Curricular Supervisionado I (ES I) - Educação Infantil; ii) Estágio Curricular Supervisionado II (ES II) - anos iniciais do Ensino Fundamental, e iii) Estágio Curricular Supervisionado III (ES III) - Gestão Educacional. A partir disso, os temas explorados nos textos se diferenciam, a partir dos detalhes (éticos e estéticos) que cada estagiário(a) atribuiu sentido em sua experiência no Estágio desenvolvido.

Trata-se da continuidade de publicações relacionadas aos ES. Em 2024, publicou-se a obra - *Compartilhando as vivências dos estágios do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Curso Normal*, organizada pelas professoras Adriana Ferreira Boeira, Itaise Moretti de Lima e Shana Siqueira Bragaglia Machado, docentes do Curso de Pedagogia do IFRS *Campus Vacaria*.

Primeiramente, cabe contextualizar a Instituição da qual o Curso de Pedagogia faz parte. O *Campus Vacaria*, antes de emergir como um *campus* pertencente ao IFRS, configurava-se como um polo da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão (atualmente *Campus Sertão* do IFRS), com início das atividades no ano de 2006.

A partir de 2009, foram realizadas diversas audiências públicas entre os municípios do COREDE Campos de Cima da Serra. Nesse processo,

a Reitoria do IFRS assumiu a orientação da condução, e o município de Vacaria/RS, maior da região do COREDE, prontificou-se a sediar a instalação da chamada Escola Técnica. Ainda neste ano, passou a ser polo do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, transferindo-se para a sede do antigo Seminário Diocesano. Em 2012, foi reconhecido como IFRS *Campus* Vacaria, por meio do Plano de Expansão da Rede de Ensino Técnico e Tecnológico, sendo autorizado a funcionar como *campus* próprio apenas em 2015. Suas atividades em sede própria tiveram início no ano de 2016.

Atualmente, o *Campus* Vacaria atende estudantes do próprio município e da região, incluindo Ipê, Esmeralda, Pinhal da Serra, Bom Jesus, São José dos Ausentes, Monte Alegre dos Campos, Campestre da Serra e Muitos Capões (todos pertencentes ao COREDE Campos de Cima da Serra), além de outros municípios gaúchos e estados brasileiros, contabilizando, aproximadamente, 880 (oitocentos e oitenta) discentes matriculados, desde os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio até o nível de Pós-graduação *lato sensu*¹.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria foi implantado no ano de 2019 como a segunda licenciatura a ser ofertada (em 2017, iniciaram-se as atividades do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas). Neste contexto, destacamos que muitas ações são compartilhadas entre estes cursos, haja vista o objetivo comum que compartilham - a formação de professores.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (IFRS, 2022), a justificativa para a criação do Curso de Pedagogia foi suprir a demanda de formação de professores em cursos de licenciatura, comprometendo-se com o desenvolvimento educacional da região dos Campos de Cima da Serra. Além disso, menciona-se uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2014 e 2016, com estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio das escolas de Vacaria, sendo que, das 183 (cento e oitenta e três) respostas, 98 (noventa e oito) participantes demonstraram interesse em cursar Pedagogia. Sua criação justifica-se também pelo fato de que o profissional pedagogo, além de ser capaz de atuar em espaços escolares, pode desempenhar suas funções em espaços não escolares, contribuindo com o processo pedagógico em instituições como hospitais, associações, empresas, organizações não-governamentais, entre outras.

1 Para maiores informações sobre os Cursos ofertados no IFRS *Campus* Vacaria, acesse: <https://ifrs.edu.br/vacaria/cursos/>.

O percurso formativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria possui total de 3.207 horas, distribuídas em oito semestres letivos. O Curso conta, atualmente, com quatro turmas em andamento (ingressantes dos anos de 2022, 2023, 2024 e 2025)². Os ES, em cumprimento à legislação específica, contabilizam um total de 400 (quatrocentas) horas, dispostos na matriz curricular da seguinte maneira: ES I (Educação Infantil) - desenvolvido no quinto semestre, com total de 150 (cento e cinquenta) horas; ES II (anos iniciais do Ensino Fundamental) - desenvolvido no sétimo semestre, com total de 150 (cento e cinquenta) horas e; ES III (Gestão Educacional) - desenvolvido no oitavo semestre, com total de 100 (cem) horas.

Destacamos que a matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia oferta componentes curriculares que antecedem a realização de cada ES, objetivando a consolidação de conhecimentos teórico-metodológicos que embasam o seu desenvolvimento. Citamos os componentes curriculares de Prática Docente na Educação Infantil, no 4º semestre; e Prática Docente nos anos iniciais, no 6º semestre. Os referidos componentes curriculares apresentam como objetivo central: compreender o processo de escolarização daquela etapa da Educação Básica (EI ou anos iniciais), com a produção de material didático-pedagógico, subsidiado por referenciais teórico-metodológicos das áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Tais referenciais são explorados nos componentes curriculares de abordagens teórico-metodológicas em cada área do conhecimento, tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental (IFRS, 2022).

Quanto ao ES III, no 7º semestre, há o componente curricular de Gestão Educacional, que tem por objetivo fazer com que os estudantes compreendam os fundamentos da gestão educacional e o papel do pedagogo no processo de organização e orientação em espaços educativos escolares e não escolares.

Ao longo de cada ES, cada estudante conta com um(a) professor(a) orientador(a), docente do Curso de Pedagogia, responsável pelo acompanhamento, orientação do planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas pelos(as) estagiários(as) que, neste livro, assumem-se como coautoras dos textos.

2 Os estudantes ingressantes das turmas de 2019 e 2021 são egressos do Curso e suas experiências nos Estágios estão presentes neste livro. No ano de 2020 não houve ingresso discente por conta da ocorrência da pandemia de Covid-19.

Nas escolas-campo de Estágio, os(as) estudantes estagiários(as) contam com um(a) professor(a) supervisor(a) que, geralmente, é o(a) professor(a) titular da(s) turma(s) na(s) qual(is) o(a) estagiário(a) realiza suas atividades de investigação e prática de ensino. Ressaltamos que o IFRS *Campus Vacaria* mantém parcerias consolidadas com a rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul e redes municipais de ensino de Vacaria e região, para a realização dos ES, assegurando espaços formativos qualificados e a indissociabilidade teoria-prática, pois para o professor e pesquisador português António Nóvoa (2023, p. 66),

Um professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos, mas a síntese deve ser feita com base num “terceiro gênero de conhecimento”. produzir essa afirmação implica uma concepção do trabalho de professores que não se limita à prática, mas que inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise.

Contudo, este é o sentido dos ES - experiências sentidas, vividas, que tocam, que se atentam aos detalhes e suspendem o automatismo das ações (Larrosa, 2017) - e que, ao passar por um processo de reflexão, ganham potencial de conhecimento (Nóvoa, 2023). Por isso, os textos a seguir ganham significado, pois apresentam as experiências dos Estágios, não somente da ordem prática do saber-fazer docente, mas pelo exercício do pensamento e pela atitude experimental do acontecimento (Masschelein, 2014).

Diante disso, os ES do Curso de Pedagogia possuem diferentes etapas de desenvolvimento, considerando a análise de documentos escolares, especialmente, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, com fins a conhecer e compreender a organização curricular e pedagógica; momentos de observação do contexto escolar; entrevistas com gestores e professores; momentos de observação participante na(s) turmas(s) de realização do ES e, por fim, a regência de classe (no caso do ES I e ES II) ou intervenções pedagógicas no contexto da gestão educacional, em espaços escolares ou não escolares (ES III).

Destacamos que, desde a realização do primeiro ES, da primeira turma ingressante, o Curso de Pedagogia adotou como tradição, um encontro de socialização dos Estágios, no qual os(as) estagiários(as) apresentam suas experiências a todas as turmas do Curso. Este momento torna-se singular, haja vista o compartilhamento dos desafios e das potencialidades vivenciadas no exercício da docência ou da gestão educacional.

Além disso, como resultado final de cada ES, os licenciandos elaboram a escrita de um artigo acadêmico que, nesta obra, estão contemplados nos capítulos a seguir.

Portanto, nesta edição, apresentamos as experiências dos seguintes Estágios:

- a. ES I, desenvolvido pelas turmas ingressantes dos anos de 2022 e 2023, ocorridos, respectivamente, no segundo semestre letivo do ano de 2024 e segundo semestre letivo do ano de 2025;
- b. ES II, desenvolvido pela turma ingressante do ano de 2022, ocorrido no segundo semestre letivo do ano de 2025;
- c. ES III, desenvolvido pelas turmas ingressantes dos anos de 2019 e 2021, ocorridos, respectivamente, no primeiro semestre letivo do ano de 2024 e primeiro semestre letivo do ano de 2025.

Na primeira parte do livro - *Estágio na Educação Infantil: diálogos entre contextos e participação das crianças* - apresentam-se cinco capítulos: *O cotidiano na Educação Infantil e a formação docente: reflexões a partir da prática de Estágio*, das autoras Cinara Vieira Silva e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *Documentação pedagógica e postura investigativa na Educação Infantil: narrativas de uma estagiária*, das autoras Thays dos Santos Godoy e Itaise Moretti de Lima; *Riscantes e Brincadeiras: investigações da docência em Estágio Supervisionado na Educação Infantil*, das autoras Camilla Skorek Dalberto, Luana da Silva Passarin e Adriana Ferreira Boeira; *Entre experiências e vivências: contribuições do Estágio da Educação Infantil*, das autoras Rafaela da Silva Lemos e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *“O lápis da minha cor”: Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil*, de autoria de Eduarda de Oliveira Rodrigues e Itaise Moretti de Lima. Os textos abordam a vivência no ES I, evidenciando que a constituição da docência ocorre de forma dinâmica e contínua, sendo atravessada por experiências de observação, registro, análise e problematização das práticas pedagógicas. Nesse processo, a documentação pedagógica destacou-se como elemento essencial para o fortalecimento da intencionalidade das ações educativas, ao torná-las mais coerentes com as necessidades e singularidades das crianças. A valorização das múltiplas linguagens infantis e a compreensão da criança como produtora de cultura reafirmam a centralidade de práticas pedagógicas investigativas. Além disso, concluem que o ES I possibilitou reconhecer desafios ainda presentes na Educação Infantil, como perspectivas assistencialistas, a centralidade de datas comemorativas, a implementação efetiva de legislações e diretrizes

que orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a dissociação entre cuidar e educar. A reflexão sistemática sobre a prática contribuiu para o desenvolvimento da autonomia profissional e para o reconhecimento do(a) professor(a) como pesquisador(a) do cotidiano.

A segunda parte do livro - *Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: intervenções pedagógicas na perspectiva interdisciplinar* - conta com seis capítulos: *Kairós pedagógico: o tempo da oportunidade no processo de alfabetização*, das autoras Luana da Silva Passarin e Viviane Catarini Paim; *Os Espaços Escolares: uma reflexão sobre a relação do ambiente educativo e o processo formativo*, das autoras Camilla Skorek Dalberto e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *Interdisciplinaridade: uma ferramenta para romper com a fragmentação curricular em uma turma de quarto ano*, das autoras Carine da Silva Facchini e Viviane Catarini Paim; *Planejamento pedagógico nos anos iniciais: a indissociabilidade entre teoria e prática*, das autoras Rafaela da Silva Lemos e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *Possibilidades de articulação entre as Ciências Humanas e outras áreas de conhecimento no ensino dos anos iniciais*, das autoras Cinara Vieira Silva e Viviane Catarini Paim; *A interdisciplinaridade nos anos iniciais: reflexões a partir do Estágio Supervisionado*, das autoras Angelisa Goubeth da Costa Trindade e Shana Siqueira Bragaglia Machado. Os capítulos supracitados evidenciam os anos iniciais como uma etapa formativa significativa, especialmente no contexto da alfabetização. Nas propostas pedagógicas elaboradas para intervenção no ES II, a interdisciplinaridade destacou-se como estratégia basilar para enfrentar a fragmentação curricular e a dicotomia teoria-prática, bem como, ressignificar o uso do tempo escolar, possibilitando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento de forma integrada e contextualizada. As experiências desenvolvidas, mediadas por propostas lúdicas, evidenciaram que o ensino nos anos iniciais pode ser dinâmico, plural e significativo, articulando o brincar às exigências curriculares e promovendo maior envolvimento das crianças, sem desconsiderar o ensino dos conteúdos.

Na terceira parte - *Estágio na Gestão Educacional: trajetórias formativas em espaços escolares e não escolares* -, estão presentes cinco capítulos: *Do tabu à informação: intervenções educativas com estudantes do Ensino Médio para ampliar a compreensão da dignidade menstrual*, de autoria de Brenda Bueno do Canto e Viviane Catarini Paim; *Estágio em Gestão Educacional: oportunidades do IFRS para o Ensino Médio Técnico*, das autoras Renata Serpa Soares e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *Estágio em Gestão Educacional na Licenciatura em Pedagogia: proposta de*

intervenção para visibilidade institucional, de autoria de Karoline Nunes de Oliveira e Adriana Ferreira Boeira; *Vivências do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional: a função social da escola e a parceria com a família*, dos autores Luca Luz de Lima e Shana Siqueira Bragaglia Machado; *Espaços não escolares como campo de atuação da Pedagogia: desafios da Gestão Educacional em uma ONG*, de autoria de Luísa Rech Lisboa e Itaise Moretti de Lima. Os textos retratam que, no âmbito da gestão educacional, as experiências ampliam o olhar para além da sala de aula, evidenciando a escola como espaço de mediação social, política e formativa. Destacam-se os desafios da gestão democrática, a necessidade de articulação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar e a importância do planejamento, da escuta e da flexibilidade frente às demandas institucionais e sociais. Os projetos de intervenção desenvolvidos demonstram o potencial da escola em promover formação integral, enfrentar tabus, fortalecer identidades e ampliar o acesso ao ensino público. Ao incorporar a experiência do Estágio em Gestão Educacional em espaço não escolar, amplia-se a compreensão dos campos de atuação do pedagogo, contribuindo para uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Contudo, convidamos os(as) leitores(as) a mergulhar nas experiências dos Estágios vivenciados no percurso formativo da Licenciatura em Pedagogia, narradas nos capítulos que seguem, como quem se dispõe a atravessar um território vivo de aprendizagens, encontros e deslocamentos. Entre docência, relações e sentidos formativos, título que nos inspira, revelam-se trajetórias experienciadas no cotidiano da formação, que se entrelaçam com a escuta, o olhar sensível e o compromisso ético com o outro. São experiências que ultrapassam o fazer técnico e se inscrevem no campo do vivido, do sentido e da construção de si como pedagogo(a). Que esta leitura possa provocar, sensibilizar e ampliar horizontes, convidando cada leitor(a) a reconhecer, nas entrelinhas desses percursos, a potência formativa dos estágios como espaço de criação, reflexão e reinvenção da prática pedagógica.

Referências

BOEIRA, Adriana Ferreira; LIMA, Itaise Moretti de; MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia (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.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Vacaria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 9-26.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PARTE I

**ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS ENTRE CONTEXTOS E
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Capítulo 1

O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESTÁGIO

Cinara Vieira Silva
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado I, desenvolvido na Educação Infantil, foi realizado no quarto semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, totalizando cento e cinquenta horas, conforme prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual se afirma: “Os Estágios de Docência do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia são espaços de integração entre o IFRS, as escolas e a comunidade, por meio da troca de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão” (IFRS, 2022, p. 171), que têm por objetivo, “[...] a inserção do discente dos Cursos de Licenciatura na prática docente, caracterizando-se como um espaço de formação profissional” (IFRS, 2022, p. 171).

A Educação Infantil é a principal etapa da Educação Básica, pois é a base para todas as outras, influenciando no desenvolvimento integral do ser humano. Longe da situação de assistencialismo, essa etapa se preocupa em ofertar para as crianças vivências que deem a ela oportunidades de se colocar como sujeitos de direitos na sociedade. “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p. 36).

Quando se fala da criança enquanto membro da sociedade, não se refere a um membro que deve ser preparado para atuar socialmente, ela é um ser que atua quando se relaciona com os adultos e outras crianças que com ela convivem, que deve ser escutada e valorizada pela sua opinião e pela expressão de seus sentimentos, “Sujeito histórico e de direitos que,

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2010, p. 12).

Cohn (2005, p. 28-29), acrescenta que

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume de suas relações.

Pensando a partir das relações que as crianças devem ter com o mundo, realizaram-se entrevistas com a equipe gestora e com os professores das turmas investigadas, com o objetivo de conhecer o contexto desses ambientes. A definição das turmas para a realização desse Estágio foi realizada pela direção da escola, sendo elas, um Berçário III e uma Pré-escola II. Foi acordado sobre a elaboração de propostas pedagógicas e a implementação nas turmas, com o auxílio das professoras supervisoras e as orientadoras de estágio. Essas propostas foram apresentadas no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, para possíveis ajustes que poderiam ser realizados, para que a implementação ocorresse de forma pertinente na escola de Educação Infantil. Com esses relatos, as experiências vividas pelos estudantes do Curso foram escritas de forma reflexiva, apontando os diversos fatores que foram relevantes nesse processo, que ao seu término, foram socializadas no componente curricular de Seminário Integrador IV, pertencente à matriz curricular do semestre.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as experiências docentes, de maneira a explorar a jornada de Estágio nas turmas de creche e pré-escola em uma Escola Municipal de Vacaria/RS, a partir das leituras, dos estudos realizados no decorrer do Curso e do embasamento teórico-metodológico dos seguintes autores: Carvalho (2025), Cohn (2005), Fochi (2017), Ostetto (2000) e Pinto (2021). Na próxima seção, será apresentada a análise do contexto e das situações cotidianas na Escola. Na seção seguinte, a contextualização das turmas nas quais foram realizadas o Estágio. Em seguida, será apresentado o Planejamento de Contexto e Sessão. No próximo segmento, as atividades de regência com crianças da Pré-escola. Por fim, serão expostas as considerações finais.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da escola

O ES I foi realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Vacaria. As atividades desta instituição iniciaram, segundo o Projeto Político Pedagógico, a partir de um projeto social para crianças na faixa etária de cinco anos, no salão do bairro em que está localizada. No ano de 1991, o local de cuidados às crianças foi transferido para junto da escola de Ensino Fundamental que se encontrava na mesma localidade, um espaço mais amplo e confortável para as crianças. No ano de 2011, a creche, como era chamada por todos, foi desvinculada da escola de Ensino Fundamental para o local que hoje se encontra, tornando-se a Escola de Educação Infantil.

No período em que ocorreram as atividades de ES I, a gestão escolar era composta pela diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica, todas com especialização na área. O quadro docente, formado por dezesseis professores - quatro com ensino superior e doze com especialização. A instituição contava ainda com vinte e uma auxiliares de desenvolvimento infantil, das quais onze possuíam formação em ensino médio, sete com ensino superior e três com curso de especialização.

Os profissionais da limpeza, da cozinha e de outras funções totalizavam dez colaboradores, todos com formação em ensino médio. O corpo discente era composto por duzentas e vinte e quatro crianças, com idades entre zero e cinco anos, atendidas de segunda a sexta-feira, em turno integral, com horário de funcionamento das sete horas e quinze minutos às dezoito horas. As turmas eram organizadas da seguinte forma: duas turmas de berçário I, com oito crianças em cada, na faixa etária de 4 meses a 1 ano e 2 meses. O berçário II também contava com duas turmas, com dez crianças em cada, na faixa etária de 1 a 3 anos. Já o berçário III possuía quatro turmas, com doze crianças em cada, na faixa etária de 2 a 3 anos de idade. No maternal, três turmas, com quinze crianças em cada, na faixa etária de 3 a 4 anos. O pré I era dividido em três turmas, assim como o pré II, ambos com vinte crianças por sala; o pré I atendia crianças de 4 anos e o pré II, de 5 anos de idade. A Escola também contava com crianças com Necessidades Educacionais Específicas, totalizando cinco, distribuídas entre as turmas de berçário II, pré I e pré II.

Pelos documentos institucionais, a filosofia da Escola define-se em

Educar partindo dos princípios: éticos, políticos e estéticos, visando a integridade das dimensões expressivo-motora, afetiva, linguística

e sociocultural das crianças, com papel ativo contribuindo para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e ambientalmente sustentável (Vacaria, 2023, p. 5).

Os princípios éticos referem-se à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Os princípios políticos dizem respeito aos direitos de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática. Já os princípios estéticos envolvem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

A Escola contava com o Conselho Escolar, no qual participavam pais, professores e funcionários que se reuniam mensalmente para discussões. O Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a participação de todos os segmentos citados anteriormente. O documento é público e vem sendo revisado anualmente juntamente com a mantenedora. Está embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

2.1 Das turmas em que foi realizado o Estágio Curricular Supervisionado I

As turmas nas quais foram realizadas o ES I foram escolhidas pela direção da Escola, sendo uma de Berçário III e uma de Pré II.

A investigação realizada na turma de creche (Berçário III) iniciou-se com a observação participante, no acompanhamento de todas as atividades realizadas no turno da manhã, desde a chegada, até o momento do sono. A turma era composta por dez crianças, uma professora, uma auxiliar de desenvolvimento infantil e uma monitora. A rotina se dispunha da seguinte maneira: até a professora chegar, as crianças ficavam no solário, que é a sala da TV, ambiente compartilhado com outras turmas de Berçário. Com a chegada da docente, as crianças eram levadas para a sala de referência onde permaneciam até o horário do café, assistindo desenhos na televisão. Entre o café e a colação, eram realizadas as atividades pedagógicas, que seguiam, em todos os dias, uma rotina organizada através de cartazes (como está o tempo? Calendário, contagem das crianças presentes no dia). Em seguida, era realizada uma contação de história, juntamente com uma música

relacionada à leitura e, após, um registro do trabalho desenvolvido. Entre a colação e o almoço, eram distribuídos brinquedos estruturados e materiais não estruturados para as crianças explorarem. No retorno do almoço, a turma ficava assistindo televisão até que a auxiliar de desenvolvimento infantil realizasse as atividades de atenção pessoal.

A turma da Pré-escola contava com dezesseis crianças, uma professora e uma monitora. A rotina iniciava com o horário do café da manhã. Ao retornarem para a sala, eram organizados os cartazes do calendário, observação do tempo, ajudante do dia e contagem das crianças presentes. Em seguida, eram realizadas atividades com o Livro de Vivências do sistema de ensino Aprende Brasil. No horário das dez horas, acontecia o recreio. Posteriormente, a professora realizava brincadeiras, jogos e atividades com música, seguidos do almoço e da saída. Às sextas-feiras, era realizado o “dia do brinquedo”, em que cada criança podia levar um objeto de casa, tendo como única regra o compartilhamento com os colegas.

De modo geral, as crianças eram comunicativas, demonstravam interesse pelas atividades propostas e, em sua maioria, contavam com a participação ativa das famílias na Escola.

2.2 Planejamento de contexto e sessão

Tendo como pressuposto um espaço acolhedor para as crianças, elaborou-se um planejamento para que as investigações acontecessem em ambientes que favorecessem o acolhimento. Esse espaço acolhedor é discutido por Paulo Fochi em seus planejamentos de Contexto e de Sessão, que servem como referência para este Estágio. Sobre o planejamento de contexto, Fochi (2021, p. 109) afirma que este

É entendido 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 do adulto e da instituição.

Assim, o professor inclui a gestão do tempo, a escolha dos materiais utilizados e a organização dos espaços como fatores principais para a elaboração de um planejamento, deixando de lado o costume de elaborar atividades atreladas apenas em datas comemorativas, o que é comum na Educação Infantil. Fochi (2015, p. 5) afirma que

[...] a ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos.

Com essa proposta, na organização de suas sessões, o professor se descentraliza, deixando que a criança o convide para aquilo que está pesquisando. Ou seja, o educador não transmite o que sabe, são as crianças que vão descobrir os significados por si mesmas, investigando. Então, “A aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida” (Fochi; Carvalho, 2017, p. 38).

Nesse planejamento, pode-se dizer que existem três momentos simultâneos. No primeiro, é a sistematização do contexto observado e refletido, que é a hora em que o professor vai analisar o que pode ser explorado nas suas atividades, levando em consideração aquilo que as crianças apresentam curiosidade. No segundo momento, parte-se para as sessões, que é a elaboração das propostas que são levadas para as crianças, pensando na organização do tempo, grupos de crianças, espaços e materiais. E no terceiro momento, é analisado o trabalho realizado tanto pelas crianças, quanto pelo docente.

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

Para a elaboração do planejamento das propostas a serem implementadas na turma de Creche, foram consideradas as observações participantes realizadas no contexto escolar, de modo a construir atividades que atendessem às necessidades das crianças. Teve-se como principal objetivo promover a interação entre elas e os materiais ofertados nas investigações. Nesse sentido, destaca-se que “[...] planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação e de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (Ostetto, 2000, p. 177).

Durante as observações, percebeu-se que as crianças tinham o costume de se sentarem em círculo para ouvir histórias, cantar músicas e realizar atividades. O que mais chamou a atenção foi o fato de que elas mesmas se organizavam dessa maneira, a partir do chamado da professora.

Nesse sentido, com uma intenção investigativa, analisou-se essa organização circular, já presente na rotina da turma, o que levou à formulação da seguinte questão norteadora: “No que os círculos podem se transformar?”. A partir disso, estruturou-se uma constelação de possibilidades para o planejamento, explorando diferentes campos, como atividades em roda, uso de materiais não estruturados, brincadeiras, movimentos, noções matemáticas e elementos da natureza. Conforme destaca Paulo Fochi (2011, p. 120),

Sempre que definimos um campo para investigar com as crianças, também exercitamos a construção de uma constelação de possibilidades, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o objeto estudado e tornar visíveis as diversas possibilidades que se podem explorar a partir de um mesmo aspecto. Essa constelação serve essencialmente aos adultos e não tem finalidade de ser uma lista de assuntos a serem investigados com as crianças, é apenas uma constelação para o professor prefigurar possibilidades de se movimentar com as crianças.

As práticas pedagógicas foram organizadas a partir da estruturação da constelação construída e investigada, buscando as necessidades das crianças. Após a primeira observação participante, realizou-se uma implementação na turma, composta por três sessões. A primeira sessão ocorreu quando as crianças normalmente assistiam televisão após serem conduzidas pela professora regente à sala de referência. O espaço foi organizado previamente, dispondo rolos de papel higiênico nas paredes na altura das crianças, formando alinhavos. Durante a atividade, as crianças exploraram livremente o material, passando linhas entre os rolos. Também retiraram os recursos da parede para construir castelos e outras criações imaginativas, além de reorganizá-los em diferentes espaços da sala.

Dessa forma, investigaram as possibilidades do material de maneira autônoma, sem intervenções como “não faça” ou “faça assim”. Com isso, o principal objetivo foi alcançado: promover o manuseio do material a partir das invenções das crianças, além de proporcionar um tempo significativo sem o uso da televisão. A Fotografia 1 ilustra a atividade realizada.

Fotografia 1 - Atividade: *Alinhavos de rolos de papel na parede*

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

A segunda sessão ocorreu entre o café da manhã e a colação. Pela sala, foram distribuídas bandejas retangulares de papel, com um furo circular no centro, além de bolas plásticas coloridas. Inicialmente, foi proposto que as crianças, em duplas, segurassem cada uma em uma extremidade da bandeja e a movimentassem até conduzir a bola ao centro, fazendo-a cair pelo orifício. No entanto, as crianças optaram por realizar a investigação individualmente, ressignificando a proposta inicial. A atividade transformou-se em uma espécie de circuito, no qual organizaram as bandejas enfileiradas e estabeleceram que só poderiam pisar nos círculos. Além disso, as bandejas passaram a representar carros e caminhões que transportavam as bolas, e foram utilizadas em brincadeiras de “tiro ao alvo”.

Dessa forma, mais uma vez, o objetivo principal foi alcançado: a exploração a partir das ideias e iniciativas das próprias crianças.

A terceira sessão foi realizada entre o horário da colação e do almoço, organizada na calçada, do lado externo da escola, com dois grupos de três crianças. Em uma das paredes, foi colado um grande pedaço de papel kraft, no qual foram fixados círculos de algodão. Em seguida, foram disponibilizados diversos materiais riscantes, como canetinhas, lápis de cor e giz, para que as crianças pudessem desenhar a partir dos círculos.

Depois dessa primeira implementação, foram realizados mais quatro dias de observações participantes na turma, nos quais percebeu-se o avanço que as crianças deram em seu desenvolvimento integral, surgindo novas necessidades a serem inseridas no planejamento.

Posteriormente, foi realizada a segunda implementação, a qual teve a sua primeira sessão entre o café e a colação com a contação da história: “Um redondo pode ser quadrado?”, do escritor Renato Canini. Compreende-se que essa obra estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, uma vez que o autor traz a problemática: será que um redondo pode ser quadrado? Passando por uma sequência de redondos, se descobre um jeito de fazer redondos quadrados, ou talvez um quadrado redondo.

Para a contação da história, utilizou-se como recurso uma lata, da qual, a cada elemento circular apresentado, ele era retirado e mostrado às crianças, contribuindo para a construção da narrativa. Em seguida, a turma foi conduzida ao pátio externo da escola, onde estava organizado um circuito motor. Nele, uma criança por vez, com o auxílio da estagiária, percorria o trajeto passando por bambolês, atravessando um túnel e, posteriormente, deitando-se em um colchonete no chão. Nessa etapa, havia um bambolê com bolas plásticas de um lado e outro vazio do outro; a proposta consistia em a criança rolar o corpo, transferindo as bolas para o bambolê vazio.

A terceira sessão ocorreu entre a colação e o almoço, sendo realizada no pátio externo da escola, com grupos de seis crianças. No espaço, foi disposto um grande pedaço de papel pardo no chão, juntamente com tintas de diferentes cores e materiais não estruturados em formato circular. A proposta consistia em que as crianças utilizassem esses materiais para realizar carimbagens sobre o papel.

As crianças que participaram das investigações mostraram-se participativas e engajadas nas propostas, buscando constantemente novas descobertas e, muitas vezes, indo além do que havia sido inicialmente orientado, o que contribuiu para o alcance dos objetivos de todas as sessões. Demonstraram curiosidade ao manusear os materiais disponibilizados, explorando suas possibilidades de forma criativa.

Durante as observações e a implementação das sessões, evidenciou-se a necessidade de explorar diferentes espaços da escola, para além da sala de referência. Nesses momentos, as crianças demonstraram surpresa e entusiasmo ao serem convidadas a investigar outros ambientes do contexto escolar.

Os objetivos foram alcançados, pois o propósito era que as crianças criassem a partir do que foi proposto. Alguns desafios foram encontrados, como a resistência de ter uma sessão quando as crianças poderiam estar

assistindo televisão, na espera pelo horário do café da manhã. Mas é necessário refletir que “[...] o estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que encontra [...]” (Fochi; Carvalho, 2017, p. 29). Ou seja, muitas vezes as percepções que estagiários (as) levam para as escolas, não são as mesmas que irão encontrar no campo docente da instituição.

4 O planejamento e as atividades de regência com crianças da Pré-Escola

Sobre a turma da Pré-Escola, a primeira observação realizada foi no dia do brinquedo, em que as crianças demonstraram o quanto é importante esses momentos para elas, pois a sala se transforma em espaço de invenções. Então, a partir disso, surgiu a necessidade de explorar o faz de conta no planejamento de contexto e de sessão, juntamente com o capítulo do Livro de Vivências, ofertado pela educadora da sala para a estagiária trabalhar com a turma durante o período de regência. O capítulo tinha como disparador temático “Lugares Fantásticos”, que trazia uma viagem pela biblioteca, o parquinho da escola, o parque de diversões, o circo, a própria casa e a escola, com propostas interessantes para se usar a ludicidade. Segundo Pinto (2021, p. 103),

Lugares inusitados ou velhos conhecidos surgem como oportunidades para investigar, explorar, descobrir e encantar. O essencial é garantir a participação ativa das crianças na construção de aprendizagens em parceria com os colegas, os familiares, os educadores e a comunidade, compartilhando conhecimentos, materiais, culturas, emoções e sentimentos.

A partir desse tema, no planejamento, constaram ideias do Livro de Vivências e propostas de autoria da estagiária, de acordo com os referenciais estudados no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em concomitância com aquilo que foi observado na turma.

A cada viagem pelos lugares fantásticos trabalhados, buscou-se associá-los com a realidade das crianças, para que ocorresse uma aprendizagem significativa para elas e também para a estagiária. Por consequência do tempo, das datas comemorativas, dos eventos e dos imprevistos que foram acontecendo no decorrer do período de regência, não foi possível realizar propostas com todos os lugares fantásticos que continha no Livro de Vivências. “Geralmente, o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado. [...] Não há

qualquer reflexão sobre a intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas” (Carvalho, 2015, p. 124). Apesar dessas intervenções, a procura por atender as necessidades da turma e fazer as crianças serem protagonistas do trabalho foi a intenção das atividades realizadas. O primeiro lugar fantástico explorado foi a biblioteca, tendo um acervo da literatura infantil disponível nas propostas, diversas interpretações de como é esse ambiente e que esse espaço pode ser diversificado quando não temos uma sala específica para ser a biblioteca.

A Escola em que o Estágio foi realizado não contava com uma sala específica para a biblioteca, mas possuía uma biblioteca móvel, com alguns baús de rodinhas com livros variados. Neste contexto, foi realizado, juntamente com as crianças, a Cabidoteca, um material produzido com cabides, para disposição de livros e histórias produzidas pelas crianças. Para somar-se a essas atividades, a turma visitou a Biblioteca Municipal Teobaldo Paim Borges. Outro passeio foi a visita à Feira do Livro da cidade, pois o evento aconteceu nos primeiros dias de regência na turma.

Após diversas investigações com a biblioteca, o museu foi explorado com atividades dinâmicas e histórias malucas. As crianças tiveram contato com objetos antigos, que lhes possibilitaram ter uma experiência com esse espaço, já que não era um lugar comum para a maioria. Assim como a visita até a Biblioteca Municipal, o Museu Municipal Dr. Adhemar Pinotti também foi conhecido pelas crianças. Em seguida do museu, o lugar fantástico trabalhado foi o Circo, o qual teve a construção de diversos materiais que foram expostos na Mostra Pedagógica da Escola.

A estagiária foi convidada a organizar os materiais juntamente com as crianças, apresentando como tema da Mostra “Músicas Infantis”. Para que atendesse às necessidades da turma no momento e não interromper o planejamento de modo imediato, foi escolhida a música “O Circo já chegou”, da cantora Xuxa e construído circos em miniatura, cartolas mágicas e trapezistas que as crianças fizeram com os seus próprios corpos. Além desses materiais, os movimentos corporais, através de dinâmicas e dança, foram importantes nessa etapa do estágio para que fosse compreendido o trabalho dos profissionais que atuam nas artes circenses.

Ainda, investigou-se o parquinho da Escola, na intenção de descobrir como seria esse espaço na visão das crianças e como a Escola oferecia o ambiente através de seus olhares. Para que isso fosse acontecendo, foram realizadas brincadeiras de detetives, na qual as crianças observavam com lupas e pranchetas de anotações para registros, o que elas mudariam

no parquinho, o que colocariam, o que precisa ser consertado e outras indagações que iam surgindo a partir delas. A Fotografia 2 ilustra a atividade realizada.

Fotografia 2 - Atividade: *Detetives do parquinho da escola*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

O maior desafio deste momento do Estágio (com a Pré-Escola) foi a reorganização do planejamento, pois aconteceram muitas paradas devido aos feriados municipais e manutenção da Escola, o que causou a impossibilidade de ser colocado em prática de forma completa.

5 Considerações finais

São imprescindíveis as contribuições que o ES I oferta para a formação acadêmica, bem como para a prática profissional. Esse momento formativo proporcionou interações entre a escola e o IFRS, dando a oportunidade à estudante estagiária visualizar a indissociabilidade teoria-prática, juntamente com as experiências das professoras supervisoras que deram o suporte necessário para que isso acontecesse.

A Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, requer reflexão e estudo acerca dos condicionantes que a atravessam. Ao vivenciar o cotidiano dessa etapa, evidenciou-se a necessidade de problematizar tais aspectos, de modo a garantir que esse alicerce da vida escolar dos sujeitos se constitua como uma base sólida e significativa para toda a sua trajetória educacional. Observou-se que a Educação Infantil ainda se encontra, em certa medida, marcada pela valorização excessiva de datas comemorativas

e por uma perspectiva assistencialista. Nesse contexto, muitas atividades são planejadas com o intuito de agradar às famílias, priorizando o aspecto estético, em detrimento da expressão individual das crianças e da construção de experiências que sejam, de fato, significativas para elas. Assistencial, porque o cuidar e o educar ainda estão dissociáveis. Com isso, pode-se observar o quanto é necessário o estudo realizado no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia para exercermos um pensamento crítico, tornando nossa prática significativa e protagonizando as crianças nas investigações.

A etapa do ES I constituiu-se como um importante espaço de construção de conhecimentos, integrando de forma significativa a formação docente. Considera-se uma das fases mais relevantes do percurso formativo, por possibilitar o exercício da criticidade, fundamentada nos referenciais teóricos que sustentam tais reflexões.

Cada vivência tornou-se marcante, uma vez que o aprendizado foi amplo e qualificado, ultrapassando a dimensão de mera exigência curricular e assumindo um papel essencial na constituição da prática docente.

Referências

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**, v. 16, n. 41, p. 124-141. abr./jun. de 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PINTO, Aline. **Educação infantil**: grupo 5: livro de vivências. Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2021.v. 2: il.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Vacaria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2023.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E POSTURA INVESTIGATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE UMA ESTAGIÁRIA

Thays dos Santos Godoy
Itaise Moretti de Lima

1 Considerações Iniciais

A Educação Infantil (EI), regulamentada pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, tem como pressupostos a indissociabilidade entre educar e cuidar, a centralidade das interações e das brincadeiras nas propostas pedagógicas e a garantia de experiências significativas que articulem “[...] os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que as práticas pedagógicas devem assegurar os direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018a). Tais documentos reconhecem a criança como sujeito histórico, como produtora de cultura, como alguém que interpreta, recria e transforma o mundo por meio das interações e das brincadeiras.

Diante dessa conjuntura, compreender o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (ES I) como espaço investigativo, significa reconhecer a importância da abordagem da documentação pedagógica como uma estratégia de trabalho que orienta processos de produção de observáveis, registro e interpretações fortalecendo a reflexão docente e a construção de conhecimento a partir do cotidiano (Fochi, 2020). A documentação pedagógica constitui-se como eixo estruturante da prática investigativa na EI, pois permite transformar as experiências vividas no cotidiano em objetos de reflexão, análise e comunicação. Para Fochi (2020), documentar vai além de registrar acontecimentos, pois envolve interpretar processos e

tornar visíveis os sentidos produzidos no cotidiano da escola, assumindo caráter formativo para professores e crianças.

O planejamento pedagógico, na perspectiva investigativa, constitui-se como um processo dinâmico e intencional, que se constrói a partir da observação e da escuta das crianças. Nesse contexto, diferentes instrumentos orientam a ação docente, como o instrumento de intenção investigativa, que organiza o olhar do professor sobre o cotidiano; a constelação de possibilidades, que amplia as propostas a partir dos interesses das crianças; o planejamento de contexto e de sessão, que estrutura as experiências a serem vividas; e as mini-histórias, que documentam e interpretam os processos de aprendizagem (Brasil, 2018b). Esses elementos articulam-se entre si, possibilitando que o planejamento deixe de ser uma previsão rígida e passe a ser um processo flexível, sensível e aberto às emergências do cotidiano.

Nessa perspectiva, ser professor(a) da EI exige uma postura investigativa, reflexiva e sensível. Oliveira-Formosinho (2016) denomina essa prática como Pedagogia em Participação, na qual o educador constrói o processo educativo junto com as crianças. Além disso, Rinaldi (2012) afirma que o(a) professor(a) precisa ser um(a) pesquisador(a) do cotidiano, capaz de interpretar as teorias que as crianças constroem.

Diante disso, o objetivo deste capítulo é refletir sobre a postura investigativa adotada no ES I, tanto por parte das crianças como da estagiária, inspirada em instrumentos utilizados no Observatório da Cultura Infantil – OBECI¹. A escolha do tema justifica-se pela relevância da documentação pedagógica na qualificação do olhar do professor. Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a pedagogia da participação se constrói quando o adulto assume uma postura capaz de escutar, observar e interpretar as ações das crianças, permitindo compreender que a prática docente não se limita à execução de atividades, mas envolve escolhas éticas, políticas e pedagógicas que impactam diretamente a qualidade das experiências infantis.

O ES I foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Vacaria-RS, que atende crianças de zero a cinco anos em turmas de Berçário, Maternal e Pré-escola. As observações e a implementação do planejamento pedagógico tiveram como foco duas turmas distintas. A primeira etapa contemplou uma turma de Berçário I, composta por dez crianças, sendo cinco meninos e cinco meninas, com idade entre quatro

1 “[...] comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que envolve 6 escolas (3 públicas e 3 privadas) e que tem como objetivo a promoção e a sustentação da transformação dos contextos educativos” (Fochi, 2020, p. 97).

meses a um ano, uma professora regente e duas atendentes. A segunda envolveu uma turma de Pré I, formada por dezoito crianças com quatro anos de idade, sendo sete meninos e onze meninas, uma delas atendida pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). A turma conta com uma professora regente e uma monitora.

O texto aborda a observação como ponto de partida para a investigação, o planejamento pedagógico e as mini-histórias e, por fim, as considerações finais. Na seção a seguir, apresentamos o contexto investigativo de cada uma das turmas, que se revela a partir da observação participante e se desdobra no instrumento de intenção investigativa.

2 Observação como ponto de partida para a investigação

A observação participante nas turmas contempladas deu origem ao planejamento de contexto (Fochi, 2020) que consiste no registro dos modos de organização da vida cotidiana de todos os espaços e tempos em que a criança permanece na escola, incluindo alimentação, descanso, organização da sala referência e materiais disponíveis. Essa ação inicial configurou-se como uma forma de compreender e refletir sobre o trabalho realizado na EMEI de forma mais ampla. Essa etapa também desencadeou a elaboração do instrumento de intenção investigativa, o qual foi decisivo para transformar as observações do ES I em propostas pedagógicas alinhadas aos fundamentos dos “processos documentais” (Fochi, 2018), isto é, ao modo de tornar visível aquilo que acontece no cotidiano e que, muitas vezes, passa despercebido no decorrer da rotina. De acordo com Fochi (2020), esse instrumento é composto de relato e posterior interpretação de alguma situação vivenciada na turma, que possa ser disparador de alguma investigação, seguida de interlocução com os Campos de Experiência da BNCC (Brasil, 2018a) e, por fim, um conjunto de perguntas, denominadas perguntas generativas”, que servirão de guia para a investigação, tanto das crianças como do(a) professor(a).

Salientamos que, ao registrar o contexto, identificar zonas de investigação e criar perguntas generativas, tornou-se possível compreender as experiências das crianças através de uma perspectiva interpretativa, tendo em vista que “a documentação pedagógica nasce da necessidade de olhar de novo” (Brasil 2018b, p.13) e os instrumentos produzidos funcionam exatamente como esse segundo olhar, mais atento, profundo e investigativo. Ao longo das vivências no Berçário I e no Pré I, foi possível

perceber que cabe ao(à) professor(a) da EI interpretar gestos, silêncios, movimentos e expressões das crianças. Esse exercício constante de leitura do cotidiano contribuiu para a construção de um olhar mais atento, menos apressado e mais comprometido com as singularidades da infância. A postura investigativa permitiu compreender que cada situação vivida pelas crianças é, ao mesmo tempo, experiência pedagógica e campo de aprendizagem para o(a) professor(a).

A rotina do Berçário I envolvia momentos de alimentação, trocas de fralda e interações espontâneas, exigindo atenção constante às necessidades corporais e expressivas dos bebês. A maioria deles ainda não caminhava e valia-se de engatinhar como principal forma para explorar o ambiente. Produziam sons, balbucios, reagiam a estímulos sonoros e demonstravam encantamento diante de músicas e de objetos do cotidiano, como potes e utensílios que podiam bater, deslizar e explorar sensorialmente. Esse cenário evidencia, como aponta Fochi (2018), que observar é perceber o que emerge da experiência, tomando as ações infantis como ponto de partida para elaborar hipóteses pedagógicas. O instrumento de intenção investigativa evidenciou que os bebês se expressam fundamentalmente por meio do corpo, dos sons e da exploração sensorial. Identificar zonas de investigação como “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas” permitiu compreender que o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo está intimamente entrelaçado para crianças tão pequenas. As perguntas generativas criadas: “Como os bebês ampliam formas de expressão ao interagir com objetos sonoros?” impulsionaram a reflexão sobre como a exploração sonora e a música mobilizam emoções e desencadeiam aprendizagens. As perguntas generativas inseridas nos instrumentos transformam situações vividas em problemas pedagógicos reais: Como apoiar bebês que engatinham enquanto outros caminham? Como a ludicidade contribui para a autonomia? Como o brincar amplia as formas de relação entre as crianças? Cada questão gerou interpretações que fortaleceram o entendimento da prática docente.

No Pré I, por sua vez, a observação revelou autonomia por parte das crianças ao criarem jogos espontâneos, explorarem o corpo como recurso expressivo, inventarem personagens e organizarem brincadeiras coletivas, demonstrando domínio do espaço, iniciativa e criatividade. O instrumento de intenção investigativa evidenciou que as crianças utilizam o corpo não apenas para explorar, mas também para criar narrativas, dramatizar situações, interagir com os colegas e organizar regras coletivas. As zonas de investigação mobilizadas, especialmente entre “O eu, o outro e o nós”

e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, mostraram que o grupo opera intensamente na esfera da imaginação, da cooperação e da comunicação. As perguntas generativas consistiram em: “De que modo o movimento favorece a aprendizagem e o convívio entre as crianças?”, abriram caminhos para compreender a importância das interações e brincadeiras como eixo estruturante da EI.

Esse entendimento dialoga diretamente com o que foi observado durante o ES I, em que a escuta sensível se mostrou essencial para compreender as intenções, interesses e necessidades das crianças em ambas as turmas. Adotar uma postura investigativa permite sustentar práticas mais intencionais e qualificadas.

As observações também revelaram que bebês e crianças pequenas se relacionam com o mundo por meio das cem linguagens (Edwards; Gandini; Forman, 2016), produzindo sentidos e teorias próprias sobre o que vivem. Desse modo, reforça-se que o planejamento pedagógico precisa considerar essas linguagens como elementos centrais, articulando-as à documentação pedagógica, de modo a tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3 O planejamento pedagógico e as mini-histórias

O planejamento na escola de EI exerce papel fundamental para a organização do tempo, do espaço e das relações estabelecidas entre crianças e adultos, “quer pela finalidade da etapa, quer pela noção de currículo, 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” (Fochi, 2020, p. 107-108). Quando bem estruturado, garante múltiplas oportunidades de aprendizagem, no entanto, quando rigidamente organizado, pode limitar as iniciativas das crianças e restringir suas possibilidades de participação. Barbosa (2006) alerta que a rotina pode se transformar em instrumento de controle quando não considera os interesses e as necessidades infantis. Sendo assim, precisa estar articulado às vivências reais das crianças.

No que se refere ao planejamento de sessão, foi possível, a partir da elaboração do instrumento de intenção investigativa, “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). Destaca-se que sessão é diferente de atividade, pois o

conceito propõe uma mudança na posição de adultos e crianças no processo educativo, ou seja,

[...] quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação (Fochi, 2020, p. 115).

As denominadas mini-histórias (Fochi, 2020) são de grande relevância no processo documental, as quais nascem de registros, chamados de observáveis, e da interpretação do(a) professor(a) das situações de aprendizagem e desenvolvimento vivenciadas pelas/com as crianças, conforme podemos ver nas imagens que ilustram algumas das sessões desenvolvidas.

Imagem 1 - Caixa musical e shantala



Fonte: Acervo da autora/estagiária (2025).

As sessões elaboradas para a turma de Berçário I proporcionaram às crianças experiências sensoriais e corporais, percepção musical, exploração de sons e de ritmos. As crianças puderam investigar uma “caixa musical” que continha instrumentos musicais e, em outro momento, desfrutar de uma massagem corporal.

Para as crianças da turma de Pré I, a ênfase foi na expressividade do corpo em situações lúdicas e de convivência, reconhecendo o corpo como meio de comunicação, criação e descoberta de si e do outro. Uma das propostas iniciou com a consigna “Hoje o corpo vai desenhar o que ele sente quando se move”. Inspirada na artista Edith Derdyk, que trabalha a linha como percurso do corpo, a estagiária propõe que as crianças desenhem de pé, movendo os braços espontaneamente. As linhas surgem enquanto os corpos dançam e o traço acompanha o gesto. Foi estimulada a variação de intensidade e de ritmo: linhas rápidas, lentas, fortes, leves. Durante a sessão, foram surgindo reflexões: “Teu traço corre ou caminha?”, “Como teu corpo se sente quando desenha grande?”.

Imagem 2 - A sombra que desenha junto

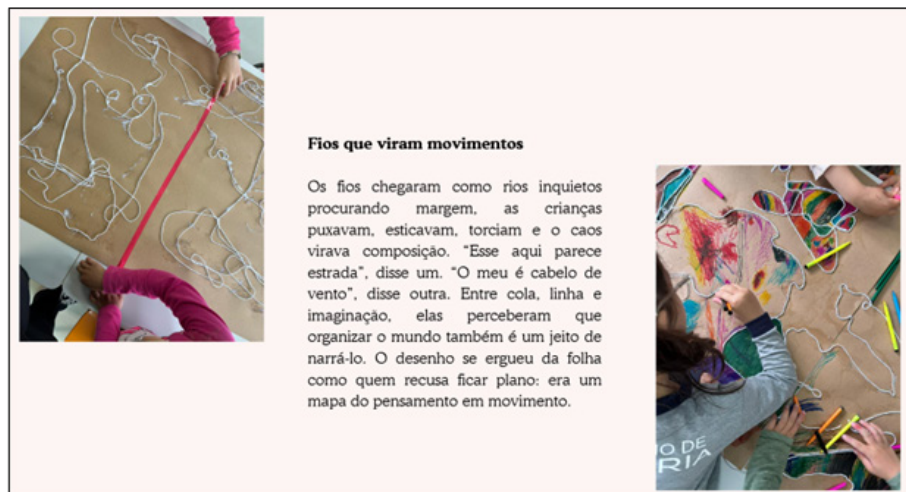


Fonte: Acervo da autora/estagiária (2025).

Na sequência, foram apresentadas linhas de barbante pela estagiária, que questionava as crianças: “Será que o nosso corpo também faz linhas quando se move?” Inspirada em Edith Derdyk, conduz uma conversa sobre as linhas que desenharam trajetos, linhas retas, curvas, quebradas, depois, propõe que cada criança caminhe sobre papel com o giz na mão, deixando

o traço acompanhar o movimento do braço e do corpo. O som da música guiou o ritmo dos gestos, ora lento, ora rápido, permitindo que o traço revelasse o movimento, ao final, as crianças observaram o chão coberto de linhas e comentaram: “*Essa parece uma corrida*”, “*essa é uma dança*”.

Imagem 3 - Fios que viram movimentos



Fonte: Acervo da autora/estagiária (2025).

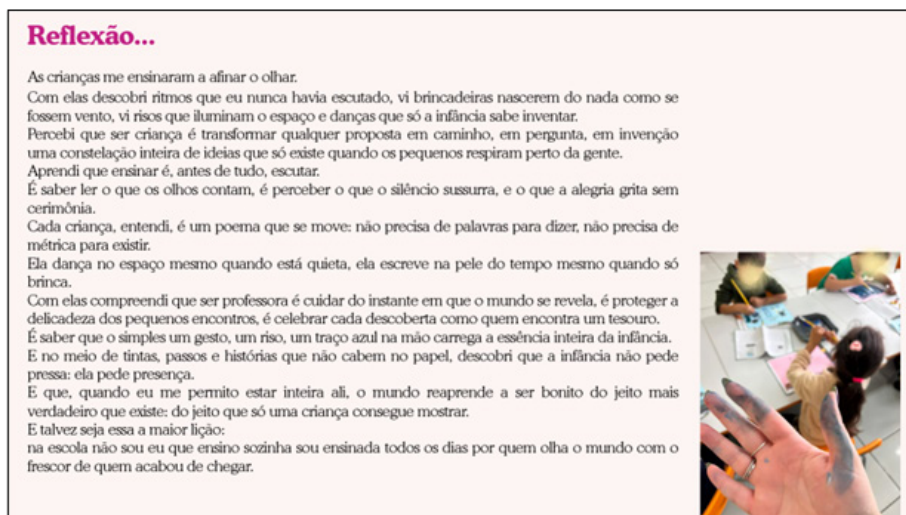
Em outra proposta, as crianças foram convidadas a deitarem no chão e a “ouvirem o corpo descansar” tocando levemente o peito para sentir a respiração. Depois, a estagiária passa um tecido leve sobre cada criança, pedindo que sintam o toque e imaginem o vento. Finalizam sentando-se em roda, compartilhando sensações “Teu corpo ficou leve? O que ele aprendeu hoje?” A estagiária complementou dizendo: “Sabiam que o corpo também é um instrumento musical?”. Inspirada no grupo Barbatuques, demonstra sons corporais: palmas, estalos, batidas leves no peito, as crianças repetem e experimentam combinações, criando uma “banda de corpos”. Depois, divididas em grupos, produzem sequências sonoras próprias, alternando ritmo, pausa e intensidade, o exercício promove escuta, coordenação e prazer rítmico. Encerram com uma roda sonora, onde cada um apresenta seu som favorito.

Em outra sessão, a estagiária apresentou tecidos dizendo que os tecidos poderiam se transformar em tudo o que o corpo quiser: capa, asa, vento ou abraço. Inspirada nos Parangolés de Hélio Oiticica, convidou as crianças a vestir os tecidos e explorar os movimentos que surgem, ao som

das músicas. O grupo experimentou girar, balançar, esconder-se, cobrir e descobrir o corpo. A professora fez provocações: “Como o pano muda o teu jeito de andar?”, “Que cor combina com teu movimento?”. A cada troca de música, surgiram gestos novos e expressões diferentes.

Cabe salientar que o desenvolvimento de todas as sessões e as interpretações que delas surgiram foram sendo registradas no processo documental em forma de mini-histórias, incluindo a reflexão que emergiu ao final do ES I, conforme a Imagem 4.

Imagem 4 - reflexão Final do ES I



Fonte: Acervo da autora/estagiária (2025).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a EI precisa garantir experiências que valorizem e integrem as múltiplas linguagens das crianças, reconhecendo que elas constroem conhecimento por meio do corpo, dos gestos, do desenho, da música, da imaginação e das interações sociais, ao serem encorajadas a explorar o ambiente utilizando essas diversas formas de expressão, como destacam Edwards, Gandini e Forman (2016), as crianças ampliam significativamente suas habilidades simbólicas, criativas e comunicativas.

4 Considerações finais

Vivenciar o ES I como contexto investigativo contribuiu de forma decisiva para a construção da identidade docente. Ao observar, registrar,

interpretar e refletir sobre as experiências das/com as crianças e sobre as práticas pedagógicas foi possível desenvolver um olhar mais sensível, crítico e comprometido com as infâncias. Tais ações passam a ser reconhecidas como indissociáveis no cotidiano da EI. Ficou evidente que a documentação pedagógica, quando utilizada como instrumento reflexivo, qualifica o planejamento e fortalece a intencionalidade das práticas educativas que passam a ser mais coerentes com os interesses, as necessidades e as singularidades das turmas. Nesse sentido, o processo documental assume um caráter formativo, pois sustenta as decisões pedagógicas, torna visível o percurso das aprendizagens e fortalece a postura investigativa docente.

O uso dos instrumentos que fazem parte da documentação pedagógica promoveu uma reflexão mais profunda sobre o próprio fazer pedagógico e o estágio passou a ser um espaço formativo em que teoria e prática se entrelaçaram continuamente. Os registros escritos possibilitaram revisar situações vividas no Berçário I e no Pré I para compreender melhor as interações, os interesses das crianças, suas formas de expressão e os modos como se relacionavam com os espaços, os materiais e os colegas. Essa possibilidade de revisitar as observáveis favoreceu uma análise mais cuidadosa das práticas pedagógicas e das experiências das crianças, confirmando que o cotidiano da EI é um campo de muita produção de conhecimento. Isso foi revelado pelas crianças e suas múltiplas linguagens, como o movimento, o desenho, a música, a dramatização e a brincadeira simbólica. Além disso, foi possível compreender o modo como elas pensam, sentem, aprendem e produzem cultura.

A produção do instrumento de intenção investigativa também possibilitou perceber que o ato de observar precisa estar vinculado a um propósito investigativo, e não a uma mera descrição. Ao articular observação, registro, interpretação e questionamento, esses instrumentos consolidaram-se o ES I como território vivo de produção de conhecimento por meio da práxis. Essa estratégia favoreceu uma leitura mais aprofundada do cotidiano da EI para organizar a observação, estruturar a análise das experiências e orientar o planejamento das ações pedagógicas articuladas ao contexto observado, as zonas de investigação e as perguntas geradoras.

Além disso, o processo de investigação também favoreceu o fortalecimento da autonomia profissional que, segundo Fochi (2020), quando o(a) docente assume a perspectiva da documentação pedagógica, se reconhece como sujeito produtor de conhecimento sobre a própria prática. Nesse sentido, evidenciou o papel do(a) professor(a) como

pesquisador(a) do cotidiano. Cabe ressaltar que atuar na EI é dar-se conta das especificidades dessa etapa da educação básica que se manifestam nas características de cada faixa etária, as quais são atravessadas por dimensões éticas, estéticas e políticas (Brasil, 2010).

Por fim, a identidade docente que foi se constituindo durante o estágio é a de quem aprende continuamente com as crianças, com a prática pedagógica, com o contexto da EI e com a própria experiência de ser professora. Ficou nítido que a observação, a escuta e o planejamento construído na perspectiva da documentação pedagógica, a partir de perguntas geradoras e qualificaram a ação docente nas turmas envolvidas no estágio. Estar nas turmas de Berçário I e Pré I possibilitou reconhecer a criança como sujeito ativo, produtora de cultura, de sentidos e de conhecimentos. É importante ressaltar que, para além das aprendizagens teóricas e metodológicas, o estágio também produziu deslocamentos internos, afetivos e humanos, em que as crianças ensinaram a olhar com calma e descobrir ritmos que antes não eram percebidos. Nasceram brincadeiras como se fosse vento e risos que contagiaram os espaços e danças que só os(as) pequenos(as) sabem inventar.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica: uma possibilidade metodológica** – Caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2018b. Disponível em: https://www.obeci.org/_files/ugd/d6771e_c937815f540b4ce1b5c85d47801d0bd4.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem**

linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. 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: file:///D:/USUARIO/Downloads/Ebook_EnLacESnodebatesobreInfanciaeEducaoInfantil-pages-16105-138%20(9).pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia-em-participação:** a criança no centro do processo educativo. Porto: Porto Editora, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RISCANTES E BRINCADEIRAS: INVESTIGAÇÕES DA DOCÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camilla Skorek Dalberto

Luana da Silva Passarin

Adriana Ferreira Boeira

1 Considerações iniciais

A Educação Infantil (EI) é um direito social das crianças e um dever da família e do Estado (Brasil, 1996), desempenhando um papel fundamental e influenciando significativamente o processo de desenvolvimento intelectual, físico, cultural, psicológico e social desses sujeitos. Reconhecida como “[...] o início e o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2017, p. 35), essa etapa da Educação Básica se constitui a partir da matrícula escolar dos bebês (zero a um ano e seis meses), das crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e das crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses), conforme organização das faixas etárias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ao longo de sua trajetória, a EI enfrentou diversos percalços, como a negligência legal e a falta de reconhecimento das propostas pedagógicas desenvolvidas em instituições voltadas para essa etapa da educação. Durante muito tempo, prevaleceu uma visão distorcida da criança e das infâncias, na qual a criança era vista como um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção não apenas limitava as potencialidades das crianças, engessando a prática docente e limitando o campo de possibilidades educativas, mas também reforçava a ideia de uma criança como alguém que ainda “vai ser”, ao invés de reconhecer a criança como um sujeito que “já é”.

As concepções equivocadas contrastam com a visão da criança como um “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38). Ainda, é importante reconhecer a criança como um ser capaz de grandes feitos, compreendendo que “[...] as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura” (Cohn, 2005, p. 35). Em convergência com o exposto, torna-se necessário repensar a prática docente, o papel da criança e a etapa da EI, sobretudo no contexto de formação inicial em Licenciatura, onde futuros educadores precisam construir uma compreensão mais ampla e crítica da docência.

Sob essa ótica, no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, privilegiam-se as articulações de conhecimentos “[...] teóricos e práticos específicos com uma formação geral” (IFRS, 2022, p. 27) e a matriz curricular apresenta três Estágios Supervisionados (ES), respectivamente, realizados na EI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, totalizando as 400 horas mínimas previstas na legislação de formação de professores. Os ES são importantes para a formação inicial, pois

[...] é possível, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos e dos professores nessas escolas, entre outras (Pimenta; Lima, 2012, p. 100).

Ademais, os ES possibilitam que os discentes de cursos de Licenciatura, resgatem os conhecimentos construídos ao longo de sua formação e se constituam como 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*, um conhecimento contingente, coletivo e público” (Nóvoa, 2022, p. 17, grifo do autor). Ainda, os ES permitem aos futuros docentes compreenderem as complexidades do ambiente escolar e as suas implicações no cotidiano, favorecendo a análise da realidade da escola e dos sujeitos que a frequentam.

A etapa da EI no Brasil é de responsabilidade primordial dos municípios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996). Portanto, em diálogo com a coordenação do

curso de Licenciatura, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vacaria foi responsável pela seleção e indicação das turmas e das escolas disponíveis para o Estágio Supervisionado Obrigatório I (ES I), a partir das informações enviadas pelas direções das escolas sobre as turmas aptas a receber os estagiários. A definição das orientadoras do ES I, salvo das estudantes participantes de bolsas de pesquisa, ensino e extensão, ocorreu por meio de sorteio. Além disso, devido à quantidade de vagas demandadas de estagiários, do IFRS e de outras instituições, e à limitação de turmas disponíveis para recebê-los, considerando que os professores titulares de algumas turmas estavam em estágio probatório, o ES I foi realizado em duplas.

O ES I, constituído de 150 horas e objeto do presente capítulo, foi realizado pelas estudantes do 5º semestre da Licenciatura em Pedagogia (IFRS), no período de julho a dezembro de 2024, oportunizando as vivências em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no município de Vacaria, em turma de Creche (Berçário III), com crianças de zero a três anos, e em turma de Pré-Escola (Pré II), com crianças de quatro a cinco anos. Nesse sentido, nas próximas seções, serão apresentadas considerações sobre o percurso do ES I, apoiadas em referenciais teóricos, abordando: a análise da realidade da escola, incluindo seu Projeto Político Pedagógico (PPP); a elaboração do planejamento para a turma de Creche e para a turma de Pré-Escola e, também, as ações da docência; e, finalmente, as contribuições do estágio para a construção da identidade docente, bem como os desafios e reflexões sobre o processo.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da escola

Embora o ES I tenha ocorrido no segundo semestre de 2024, no período de julho a dezembro, o primeiro contato das estagiárias com a Escola foi estabelecido ainda no primeiro semestre de 2024. Esse contato inicial, promovido pelo componente curricular de Prática Docente na Educação Infantil, que antecede o ES I, foi essencial para a preparação das estagiárias, proporcionando um conhecimento prévio do ambiente escolar e das suas dinâmicas considerando que a “escola é, ainda, espaço em que se abrigam desencontros de expectativas, mas também acordos solidários, norteados por princípios e valores educativos pactuados por meio do

projeto político-pedagógico concebido segundo as demandas sociais e aprovado pela comunidade educativa” (Brasil, 2010, p. 20).

Nos momentos de observação e análise da realidade foi possível ler e refletir sobre documentos importantes para as instituições escolares, tais como o Regimento e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este orienta a organização e o funcionamento de uma escola; documento considerado a identidade da instituição, pois define os princípios, os objetivos e as práticas pedagógicas que guiam o processo de ensino e aprendizagem, sistematizando “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).

Compreendendo o PPP como o “documento identidade” da escola, é possível, utilizando-se desse documento, entender as possibilidades e desafios que a instituição apresenta, além de se atentar para os princípios que são estabelecidos, a fim de contemplar esses princípios na intervenção pedagógica. Então,

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (Brasil, 2010, p. 43).

Diante disso, o projeto não é um documento que deve ser elaborado e esquecido. Ele “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas” (Veiga, 2013, p. 12), que deve ser vivenciado todos os dias, e ser considerado como um processo permanente de reflexão sobre as problemáticas da escola. A versão mais recente do PPP da instituição data o ano de 2023, sendo revisada anualmente com o auxílio da SMED. De acordo com o documento, a EMEI tem como missão “Contribuir com a comunidade escolar (alunos, famílias, professores e funcionários) proporcionando um espaço para o desenvolvimento de novas aprendizagens, com acesso à cultura, conhecimento, informação e formação [...]” (Vacaria, 2023, p. 14). Além disso, é mencionado que as práticas pedagógicas, tendo a criança como centro do planejamento, devem assegurar os direitos da criança, conforme proposto pela BNCC.

As observações participantes oportunizam o contato com o contexto não só da escola, mas também das crianças que nela estão.

Analisar a realidade e “Compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (Pimenta; Lima, 2012, p. 104).

O contato com as escolas também possibilita a reflexão sobre a sua formação em curso de Licenciatura. Sob essa ótica, os componentes curriculares de Prática Docente e, sobretudo,

[...] o estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que encontra: seja pela deficitária formação com que as alunas chegam ao estágio seja pelas más condições dos locais das práticas de estágio (as escolas de educação infantil) (Carvalho; Fochi, 2017, p. 29).

Assim, a imersão inicial contribui para que as estagiárias possam conhecer e planejar as práticas pedagógicas ao contexto específico da instituição, buscando, no tempo disponível, contribuir para a permanência ou para a mudança da realidade. Portanto, a observação participante das estagiárias em espaços da instituição escolar, incluindo uma análise detalhada do PPP e demais documentos da instituição, ajudam a

[...] preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (Pimenta; Lima, 2012, p. 102).

Para isso, também foram realizadas entrevistas com gestores, professores e monitores, com o objetivo de investigar e compreender o contexto da instituição de forma ampla. Isso ocorreu antes da realização de observação, pesquisa mais aprofundada, elaboração e implementação de propostas pedagógicas nas turmas do Berçário III e do Pré II.

A EMEI tem funcionamento integral, organizada em 17 turmas, sendo cinco crianças com Necessidades Educacionais Específicas inseridas em uma turma de Berçário II, uma turma de Pré I e uma turma de Pré II. A escola conta com as seguintes profissionais: uma diretora, uma supervisora pedagógica, 16 docentes, 21 auxiliares de desenvolvimento infantil (dispostos em turmas de Berçário e Maternal) e 10 outros profissionais, entre merendeiras e serventes, responsáveis pela alimentação das crianças, limpeza e manutenção do espaço escolar. No geral, as salas de aula são pequenas em relação ao número de crianças matriculadas nas turmas, comportando em cada uma delas armários para a utilização dos docentes, para a organização dos materiais e objetos pessoais das crianças.

Ao findar a observação participante dos espaços escolares, deu-se início a observação participante das turmas de intervenção. A turma de Berçário III era composta por dez crianças, cinco meninas e cinco meninos, de dois a três anos, sendo dois meninos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A turma possuía uma professora, que atuava no turno da manhã e duas auxiliares de desenvolvimento infantil. De acordo com a supervisora, as crianças estão na transição do desfralde e no desenvolvimento da oralidade, em que poucas crianças verbalizam com clareza suas ideias e pensamentos. A rotina da turma é organizada em horários pré-definidos, designados ao café, higiene, colação (fruta), atividades pedagógicas, higiene, almoço e momento para o “soninho”.

A turma de Pré II frequentava a escola no turno da manhã e era composta por dezesseis crianças, seis meninos, sendo um deles com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e dez meninas, na faixa etária de cinco anos. Essa turma possuía como material pedagógico um livro didático integrado, intitulado Livro de Vivências, assim, as articulações e propostas realizadas durante o estágio consideraram também esse material. Ressalta-se que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), as instituições escolares tem como dever assegurar o ensino aos educando com Necessidades Educacionais Específicas, dispondo de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (Brasil, 1996). No entanto, apesar da frequência de crianças com NEE nas duas turmas, nenhuma contava com professor especializado ou monitor.

A organização do tempo e da rotina da turma de Pré II também possuem horários pré-definidos para a entrada, o café, higiene, Livro de Vivências, recreio, colação (fruta), brincadeiras, almoço e saída. O planejamento da professora é elaborado de acordo com o novo material implementado pela rede municipal de ensino: o Livro de Vivência, do Sistema de Ensino Aprende Brasil, do Grupo Positivo. Segundo a docente, o livro está contribuindo para o desenvolvimento das crianças e que o planejamento deve ser organizado de acordo com o contexto da turma, respeitando os espaços, materiais disponíveis e o tempo necessário para a atividade proposta.

A organização da rotina revela que a organização do tempo nas instituições de EI é frequentemente estruturada com base em cronogramas

definidos, não explorando esses momentos de microtransições (Fochi, 2020), consideradas “[...] transições da vida cotidiana [...]” (Fochi, 2020, p. 110), como espaços de aprendizagem, superando horários padronizados e pré-estabelecidos com rigidez, baseando-se em uma organização que banaliza o tempo da criança. Nesse sentido, segundo Saballa (2015, p. 129), o modo como as escolas de EI “[...] ritualizam o tempo, não possibilita que meninos e meninas expressem suas ideias, intenções e pontos de vista”. Esse formato rígido de organização temporal corrobora com a compreensão errônea de que a aprendizagem ocorre exclusivamente durante um período estipulado de “atividades pedagógicas”, promovendo “[...] uma acentuada diferença entre o tempo de trabalhar e o tempo de brincar. O brincar, que deveria ser o princípio da ação pedagógica, passa a ocorrer somente com hora marcada” (Saballa, 2015, p. 138), frequentemente resultando em atividades descontextualizadas do cotidiano infantil.

As crianças são indivíduos com uma abordagem única para interpretar o mundo ao seu redor. Como membros integrantes do corpo social, possuem direitos tão significativos quanto os adultos, sendo parte essencial do presente, e não apenas do “futuro”. Dessa forma, ao estipular um horário pré-definido para “brincadeiras”, se negligencia a indissociabilidade do cuidar e o educar, previstas e reafirmadas em documentos legais da EI, como As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), reafirmando “que as práticas cotidianas devem estar centradas nas experiências, nas interações e na brincadeira, para que, por meio delas, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e descobertas” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 55).

Portanto, as atividades de atenção pessoal são grandes geradoras de aprendizagem e negligenciá-las significa deixar de lado o direito da criança de aprender. Quando dotadas de intencionalidade, essas atividades “[...] são laboratórios embrionários para a participação ativa, para o comprometimento com o seu entorno, para o convívio e para o autoconhecimento” (Fochi, 2020, p. 111). Além disso, é necessário desvencilhar-se de práticas impregnadas pela visão adulta, onde o tempo é sinônimo de produção. Saballa (2015, p. 124) enfatiza que “o tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”. A criança tem o seu próprio tempo e esse tempo precisa ser respeitado pelo docente ao elaborar ações pedagógicas que façam sentido para as crianças. Barbosa (2013, p. 217) alerta que

A aceleração provoca a ausência de sentido naquilo que se realiza cotidianamente na vida, na escola, pois, paradoxalmente, oferece uma sensação de muitas tarefas realizadas, mas de fracasso no sentido da realização docente – pessoal e profissional –, e uma derrota no sentido de educação das crianças – a vida basta com produção e consumo.

A partir da concepção do espaço de aprendizagem e da importância de intencionalidade nas microtransições, juntamente com as necessidades demonstradas pelas crianças nos momentos de observação, foram planejadas propostas pedagógicas, com o acompanhamento das professoras supervisoras (titulares das turmas) e da professora orientadora (do IFRS), que garantissem um ambiente pedagógico buscando promover a interação significativa e o *desenvolvimento integral* (Brasil, 2018) das crianças.

3 O Planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turma de Berçário III

Nas observações participantes realizadas na Creche, as crianças demonstraram um grande interesse na exploração sensório-motora, bem como pelos espaços onde eles estavam dispostos. Ainda, foi possível observar que as crianças pouco interagem verbalmente entre si e com os adultos, utilizando, na maioria das vezes, gestos para sua comunicação. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de instigar a oralidade, visto que, é necessário práticas pedagógicas que “favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens[...]” (Brasil, 2010, p. 25) e que contribua para o desenvolvimento das práticas de letramento, uma vez que a linguagem tem um papel imprescindível no desenvolvimento do aspecto cognitivo e social da criança, possibilitando a expressão de *pensamentos, sentimentos e necessidades* (Kishimoto, 2013).

O planejamento foi desenvolvido a partir das observações realizadas e do ponto de interesse das crianças, organizadas em um *planejamento de contexto*, que segundo Fochi (2020), envolvem a organização do espaço da sala de referência, os tipos de materiais disponibilizados e o modo como é gestado o tempo e requer problematizar o modo como as microtransições ocorrem.

Refletir sobre o contexto é primordial para o desenvolvimento de propostas significativas, valorizando seus saberes e analisando as variáveis criança, adulto e família, ou seja, 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). Uma vez organizado o planejamento de contexto, parte-se para o *planejamento de sessão*, que segundo o autor (2020, p. 115) “[...] corresponde ao desenho de um percurso praticável com bases em algumas premissas epistemológicas”.

Posto isso, foram desenvolvidas propostas que proporcionem às crianças a exploração de diferentes objetos e riscantes, promovendo a autonomia, já que “é condição essencial de expressão lúdica” (Kishimoto, 2013, p. 25), contribuindo para a ampliação de repertórios e proporcionando um ambiente que favorecesse o diálogo e a interação. As estagiárias desenvolveram um papel de pesquisadora e investigadora, tendo a oportunidade de analisar as formas de comunicação entre as crianças e as crianças com os adultos. Para isso, foram selecionados materiais para além daqueles convencionais utilizados para pintar e riscar, a fim de ampliar o repertório das crianças acerca dos riscantes e suportes presentes no cotidiano, organizando-os em “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).

Ainda, Cunha (2021, p. 23) 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”, ou seja, o tempo com as crianças é uma possibilidade para pesquisa e aprendizagem, valorizando o cotidiano como parte do processo educativo. É preciso refletir sobre a prática, pois o “[...] planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção [...] A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador” (Ostetto, 2000, p. 177).

A primeira sessão, denominada “Espelho das descobertas”, foi organizada no espaço da sala referência e a turma foi dividida em grupos. No chão da sala, enquanto as crianças estavam no momento do café, foram dispostos diversos riscantes em frente ao espelho como batom, galhos, folhas de árvores, barbantes, giz de cera, canetinhas, canetão, espelho, isopor, papelão, pincéis, tinta guache em bastão. A turma foi organizada em três grupos, utilizando 20 minutos para cada. Vale ressaltar que a postura das estagiárias nesta sessão era de investigadora, pois havia a necessidade de observar como as crianças expressavam-se e agiam diante do “novo”.

Os grupos demonstraram interesse e curiosidade sobre os objetos dispostos no chão, logo exploraram rapidamente. Inicialmente, as crianças não riscaram o espelho e demonstraram receio, pois se trata de uma ação incomum em seu cotidiano, revelando ser uma novidade. Quando estavam familiarizados com os objetos, sentiam-se seguras ao utilizá-los, manuseando-os das mais diversas formas (Figura 1).

Figura 1 - Explorando os riscantes de diferentes formas



Fonte: Autoras (2024).

Ainda, uma criança demorou para interagir com os riscantes, permanecendo em um canto, apenas observando o que estava acontecendo. A cada riscante que ele pretendia investigar, perguntava às estagiárias: “Pode riscar?”; “Não tem problema?”; “Não vai sujar?”, buscando uma aprovação acerca de suas ações, demonstrando apreensão em ser repreendido. Após algum tempo, se sentiu confortável e começou a sua investigação. A não utilização do batom pelos meninos chamou a atenção das estagiárias, pois implica em uma ação já apreendida em seu contexto, valendo-se da classificação entre coisas de meninas e coisas de meninos. Cunha (2021, p. 19-20) explica 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.

Dessa forma, a recusa dos meninos em utilizar o batom não pode ser compreendida como uma escolha espontânea ou individual, mas como resultado de aprendizagens sociais que, desde cedo, ensinam o que é considerado adequado para cada gênero. A situação evidencia como as

pedagogias culturais generificadas (Cunha, 2021) atuam de maneira sutil no cotidiano escolar, regulando comportamentos, gestos e brincadeiras. Ao reconhecer esses atravessamentos, o trabalho pedagógico pode se constituir como um espaço de problematização e ampliação de possibilidades, permitindo que as crianças experimentem materiais e linguagens de forma mais livre. Portanto, a escola pode ser um espaço de desconstrução dessas *pedagogias culturais generificadas* (Cunha, 2021).

Baseado em um *planejamento de sessões* (Fochi, 2015), as propostas desenvolvidas contaram com a elaboração de pequenos grupos, se diferenciando de atividade fixa realizada em um único momento na turma, pois a “ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer aos pequenos” (Fochi, 2015, p. 3).

A sessão *Baú de Descobertas* foi realizada na Brinquedoteca, contemplando cinco crianças organizadas em dois grupos (um com duas crianças e outro com três). A sessão contou com a disposição de um baú com diferentes riscantes e suportes, possibilitando a livre investigação, corroborando para as descobertas individuais e coletivas de cada criança. As estagiárias faziam intervenções pontuais, colaborando para a construção de noções de classificação, cores e números e ainda favorecendo a oralidade ao investigarem a expressão de desejos.

Com a realização da sessão, se expandiram possibilidades não só para as crianças, mas para as estagiárias, enquanto ativas no fazer docente. Ainda, verificou-se como desafio na segunda realização da sessão, a falta de espaço neutro viável na referida instituição, uma vez que, ao ser realizada na sala do brincar, os brinquedos atrativos chamaram a atenção das crianças e desviaram a atenção dos objetos dispostos para a sessão, exigindo mais intervenções das estagiárias.

Ademais, outro desafio foi superar as resistências por parte da professora titular sobre o planejamento de sessões para a turma berçário. Zabala (1998, p. 23) destaca que

[...] é frequente encontrar argumentos dos professores sobre a impossibilidade de realizar mudanças em alguma das variáveis metodológicas, seja a distribuição do tempo, os agrupamentos, seja a avaliação. Estes argumentos se apoiam numa desvalorização dos referenciais teóricos que aconselhariam estas mudanças.

Nesse sentido, é importante considerar os referenciais teóricos com criticidade, não apenas reproduzindo pensamentos, mas embasando os seus próprios a partir das propostas pedagógicas planejadas e implementadas que permitam aos estagiários construir a sua identidade docente pela janela do estágio (Carvalho; Fochi, 2017). Simultaneamente, os desafios vivenciados são os obstáculos estruturais que confrontam a teoria do estágio, fazendo parte do muro encontrado pelos estagiários (Carvalho; Fochi, 2017). A próxima seção trata das propostas para a turma Pré II.

4 O Planejamento e as atividades de regência com crianças do Pré II

Ao se iniciar uma atividade docente é necessário estar constantemente em reflexão, principalmente sobre o principal elemento dessa prática: a criança. É necessário compreender suas perspectivas, interesses e necessidades, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Levando em consideração que,

Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação (Fochi, 2020, p. 115).

Na observação participante da turma de Pré II, foi possível refletir esses aspectos, por intermédio do “Livro de Vivências”. No momento da observação participante, o assunto abordado foi coisas que o dinheiro não poderia comprar, tópico extremamente relevante que possibilitou às crianças expressarem sua afeição por bens imateriais, além de seus sentimentos e desejos. Durante a discussão coletiva proporcionada pela professora supervisora, a maioria das crianças demonstraram que o bem imaterial por qual mais tinham apreço era o *brincar*. Ressalta-se a importância de perceber o brincar como parte integrante do “ser” criança, pois “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condução um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 1). Esse ato não é uma ação universal, em que todas as crianças brincam do mesmo jeito. É a própria criança que constrói e dá significado ao brincar consoante com suas singularidades e vivências.

Dessa forma, as *brincadeiras, eixo estruturantes* juntamente com as *interações* (Brasil, 2009) das práticas da EI, conforme a BNCC (2018), proporcionam condições essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento de aspectos intelectuais e físicos e ainda realizam a manutenção de relações afetivas, corroborando para a criação de significados, hipóteses e investigações. A fim de investigar os diferentes significados atribuídos ao brincar pelas crianças, entendendo que a “manutenção de uma proposta do brincar de qualidade, acordada por todos, sempre parte da observação do brincar livre da criança complementada pela mediação dos adultos” (Kishimoto 2019, p. 05), o planejamento para a pré-escola pautou-se em propiciar momentos de brincadeiras de faz de conta, explorando os lugares fantásticos, possibilidade abordada no “Livro de Vivências”, formulando o questionamento: “Quantas brincadeiras fazem um lugar fantástico?”.

Compreendendo que “Lugares inusitados ou velhos conhecidos surgem como oportunidades para investigar, explorar, descobrir e encantar” (Pinto, 2023, p. 102), ao longo dos 14 dias de estágio foram realizadas diferentes sessões envolvendo os lugares fantásticos: museu, biblioteca e parque de diversões e as brincadeiras de faz de conta, que surgem como um grande potencial sistematizador. Desde sessões como “Faz de conta na biblioteca” até “Um parque, muitas possibilidades”, foram oferecidas oportunidades de fruição de brincadeiras, assumindo papéis sociais ou criando hipóteses sobre situações internalizadas, como: no parquinho é possível brincar apenas com os brinquedos dispostos.

Então, o Livro de Vivências, ou qualquer material didático, assim como a

[...] escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível. Por esse motivo, a vida em comum, a brincadeira e a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças (Barbosa, 2013, p. 222).

Portanto, o Livro de Vivências possibilitou algumas inquietações e reflexões durante o período destinado à elaboração do planejamento: sobre qual cultura infantil estão falando, qual cotidiano o livro faz referência e a qual(ais) criança(s) é destinado o conteúdo explícito no livro? Trazer à tona essas reflexões e inquietações revelam a importância da criticidade em educar. Ainda, faz-se necessário analisar os conhecimentos prévios que as crianças carregam consigo, mesmo não sendo homogêneos, pois “[...] cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural e familiar em

que vive, e condicionado por suas características pessoais” (Zabala, 1998, p. 199).

A turma teve a oportunidade de investigar e descobrir, com a intencionalidade pedagógica das estagiárias, os lugares que podem ser considerados fantásticos. Ao longo dos lugares fantásticos que as crianças vivenciavam (museu, biblioteca e parque de diversões), as estagiárias convidavam para registrarem com o pictórico, utilizando riscantes diversos em diferentes suportes, o lugar fantástico favorito visitado. Além disso, como tema central, foi possibilitado às crianças fruir de diferentes brincadeiras explorando novos materiais, instigando práticas de letramento e autonomia.

Na primeira sessão do estágio, foi levado alguns objetos que remetessem a lugares fantásticos e proporcionaram às crianças um espaço possível de reflexões e exposição de sentimentos e pensamentos. Ainda, no primeiro lugar investigado (museu), as crianças tiveram o contato com diferentes objetos que podem ser encontrados nesse espaço, o qual estes foram organizados em uma mesa, identificados com seus respectivos nomes. No decorrer das aulas, as crianças, ao brincarem, valiam-se dos objetos apresentados e construía suas próprias brincadeiras. Ocorreu também a visita à Casa do Povo, explorando os espaços do Museu e da Biblioteca Pública Municipal.

Destaca-se a importância de possibilitar às crianças o contato com diferentes objetos, imagens e lugares para contribuir no desenvolvimento de suas práticas sociais, ampliando seu repertório. Porém, “as imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens” (Cunha, 2015, p.86). Refletir sobre tais imagens é primordial para que as crianças não tomem como únicas, gerando estereótipos, preconceitos e limitando-as de usufruir de sua autonomia. A visita à Biblioteca Pública Municipal contribuiu para despertar ainda mais a curiosidade das crianças sobre o mundo letrado e contribuir para as práticas de letramento no cotidiano (Figura 2).

Figura 2 - Explorando o Museu e a Biblioteca Pública Municipal



Fonte: Autoras (2024).

O último lugar visitado foi o Parque, onde as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar novas brincadeiras com materiais diferentes. Todas as intervenções na turma de pré-escola, permitiram a reflexão sobre o cotidiano da EI, trazendo considerações sobre a riqueza dos conhecimentos e vivências que as crianças possuem, ressaltando que as crianças não sabem menos que os adultos, mas sabem outra coisa (Cohn, 2005). A valorização de seus conhecimentos prévios foi fundamental para a trajetória do estágio ser significativa, tanto para as crianças quanto para as estagiárias.

5 Considerações finais

Os ES são *janela e muro* (Carvalho; Fochi, 2017) encontrados pelos estagiários nas escolas; também são etapas imprescindíveis na formação profissional, permitindo que os discentes das licenciaturas construam seu *conhecimento profissional docente* (Nóvoa, 2022) sobretudo nas escolas, em parceria com os sujeitos que vivem e fazem a Educação. O ato permite a aproximação dos acadêmicos com a realidade da prática docente, envolvida de intencionalidade e reflexão sobre as condições em que a educação e o ensino acontecem.

O ES I, conforme as etapas expostas neste capítulo, evidencia que a construção da identidade docente é um processo dinâmico e multifacetado, que ultrapassa a simples aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso de Licenciatura. As articulações entre o Estágio e os conhecimentos construídos no curso de Licenciatura em Pedagogia se revelaram essenciais, pois não se limitaram ao exercício das funções pedagógicas, mas tornaram-se um convite ao questionamento sobre a prática, sobre as limitações enfrentadas e sobre a importância de um olhar crítico e reflexivo. Essa vivência, marcada por desafios, explicitou a compreensão de que a docência

não é uma habilidade inata, mas um ofício em constante construção, uma prática que se favorece de erros e acertos, de momentos de insegurança e de confiança, de dificuldades e superações.

A experiência de realizar o Estágio em dupla revelou-se um componente enriquecedor dessa jornada formativa, que contou com registros em arquivo de diário de campo, autoria de artigo e, ao final do estágio, a partir das vivências e conhecimentos construídos, a socialização em Mostra de Estágio, promovendo um encontro enriquecedor com as demais colegas e professores. A convivência e o compartilhamento constante de experiências e pontos de vista proporcionaram uma visão ampliada da prática pedagógica, permitindo que as diferentes perspectivas contribuíssem para o aprimoramento constante das sessões desenvolvidas. A colaboração mútua não apenas favoreceu o fazer docente, mas também evidenciou a importância do trabalho em conjunto para lidar com os desafios e adversidades que surgem ao longo do percurso. Esse processo de compartilhamento de vivências foi, antes de tudo, um aprendizado sobre como a coletividade é um suporte essencial para o fortalecimento da prática pedagógica.

A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas vivenciadas foi, sem dúvida, um dos pontos altos da experiência de Estágio. Cada momento em campo ofereceu uma oportunidade de aprofundamento, seja ao reconhecer os avanços, como a adaptação dos planejamentos, seja ao identificar as limitações, como a falta de infraestrutura ou as dificuldades de comunicação com as crianças. Essa análise crítica fortaleceu a capacidade de adaptação e flexibilidade, mas também trouxe à tona o reconhecimento da complexidade do trabalho docente, que envolve muito mais do que o planejamento ou a gestão da sala de aula. O ES I permitiu perceber que a prática pedagógica precisa estar em sintonia com as necessidades reais evidenciadas pelas crianças, principalmente na EI, e que a eficácia do ensino e da aprendizagem depende do educador ao ajustar, ouvir e aprender com cada experiência vivida.

Por fim, o estágio revela-se como uma oportunidade única de construção do *conhecimento profissional docente* (Nóvoa, 2022). Ao vivenciar a prática pedagógica, o futuro educador é desafiado a se reinventar, a repensar suas crenças e valores sobre o ensino e a educação, e a compreender o papel social da docência. O estágio foi, em muitos aspectos, um convite para olhar além, para reconhecer a complexidade e a diversidade dos contextos e realidades que o educador encontrará ao longo de sua carreira

docente. Não se trata apenas de um momento de aplicação de saberes, mas de um processo contínuo de reflexão e transformação, essencial para a formação de educadores mais conscientes de seu papel na sociedade e mais comprometidos com a construção de um futuro mais justo. Ademais, os estágios ofertados durante a formação docente transcendem a pura formação acadêmica, pois contribuem para a formação do ser humano, que precede e é essencial para a formação do educador. O estágio, não se limitando a formar professores, precisa e deve ser valorizado para que as práticas pedagógicas não sejam uma mera reprodução de modelos e práticas já existentes, corroborando para que os docentes sejam profissionais mais reflexivos e críticos sobre a sua *práxis* e o seu papel na educação.

Referências

- BARBOSA, Maria Carmen S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-25, e-17695.037, 2021.
- FOCHI, Paulo. A Abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (orgs.). **EnLacES no Debate Sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 97-130.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90 p. 4-7, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Análise e discussão do brincar na perspectiva de Tizuko Morchida Kishimoto. **Questionário para TCC**. Concedida a Caroline Walter. Laranjeiras do Sul, 28 Fev 2019.

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

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

RIO GRANDE DO SUL (RS). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SABALLA, J. **O tempo das crianças**: uma reflexão crítica sobre o uso do tempo na escola. São Paulo: Vozes, 2015.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 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, 1998.

ZABALA, J. Reflexões sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 23, 1998.

ENTRE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela da Silva Lemos
Shana Siqueira Bragaglia Machado

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*, com base no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tem como objetivo principal formar indivíduos para atuarem como docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando uma formação de qualidade e gratuita. Além disso, os egressos podem atuar na área da gestão e nos componentes pedagógicos do Curso Normal. Deste modo, para a conclusão do curso e recebimento do diploma, é necessário cumprir as 400 horas de estágio curricular supervisionado, sendo o Estágio I - Educação Infantil (EI) - 150 horas, o Estágio II - anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) - 150 horas e o Estágio III – Gestão Educacional - 100 horas. Neste texto, abordaremos as vivências realizadas durante o Estágio I.

Entende-se que o Estágio na Educação Infantil possui grande relevância no currículo formativo, sem desconsiderar a importância das demais etapas. No entanto, é nesse período que as crianças se encontram em intenso processo de desenvolvimento e construção de sua identidade, adquirindo autonomia, ampliando a compreensão do mundo em que vivem e explorando novos espaços. Trata-se também de um momento de transição, no qual deixam o ambiente familiar e passam a se adaptar ao contexto escolar. Assim, cabe ao docente levar em consideração as dimensões do Cuidar e Educar, trabalhando-os indissociavelmente, possibilitando que as crianças se desenvolvam, despertando a curiosidade epistemológica a partir dos eixos norteadores da EI, as interações e as brincadeiras, tornando o processo de ensino e aprendizagem lúdico e divertido, protagonizando o direito da criança de “ser criança”.

Para muitos, ser criança pode parecer algo simples e sem grande importância; no entanto, a infância é um período repleto de significados e de memórias marcantes. As vivências experimentadas nessa fase contribuem de maneira decisiva para a formação do indivíduo e para a construção de sua personalidade. Como docentes, devemos respeitar os limites, oferecendo espaços que valorizem a fala, exercitando a escuta ativa e sensível, estimulando a autonomia, o senso crítico e o levantamento de hipóteses, auxiliando assim para a ampliação do seu repertório de boas vivências.

A escolha das turmas para a realização do Estágio I foi realizada conforme a distribuição das vagas para Estágios da Secretaria Municipal de Educação (SMED), sendo necessário realizar o Estágio na Creche e na Pré-escola, e instituições distintas, considerando que a grande parte das professoras de Pré-escola encontravam-se em estágio probatório, também houve a necessidade de realizar em duplas, devido ao número de vagas.

Para dar início ao fluxo do estágio foi necessário levar a carta de apresentação devidamente até as escolas escolhidas, apresentando-se para a equipe gestora, tendo assim, uma turma designada. Realizou-se entrevistas com a gestão das escolas e as professoras supervisoras (titulares) com o intuito de melhor conhecer o funcionamento das instituições de ensino e a rotina de cada turma. Concomitantemente, ocorreram as observações dos espaços escolares e das salas de referência, além de estudos dos documentos que regem a escola, para que fosse possível elaborar as propostas pedagógicas de acordo com a idade das crianças e levando em consideração as especificidades de cada turma.

Após as etapas citadas anteriormente, realizou-se a apresentação das propostas pedagógicas para a professora orientadora do estágio e as supervisoras de cada turma, realizando ajustes quando necessário para, em seguida, implementar as propostas em um período de três dias na turma de Creche (0 a 3 anos) e quinze dias na Pré-escola (4 a 5 anos).

Contudo, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as experiências docentes, de maneira a explorar as experiências e vivências, ao longo da jornada de Estágio nas turmas de Creche e Pré-escola em duas Escolas Municipais de Vacaria/RS. Buscou-se a partir das leituras, estudos e pesquisas realizadas nos seguintes autores: Barbosa (2013), Saballa (2015), Fochi (2018), Kishimoto (2013), Ostetto (2000) e Barros (2018).

Na próxima seção, será apresentada a análise do contexto e das situações cotidianas nas escolas. Na seção seguinte, serão abordados o

planejamento e as atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em turmas de zero a três anos. Em seguida, serão apresentados o planejamento e as atividades de regência com crianças da Pré-Escola. Por fim, serão expostas as considerações finais.

2 A análise de contexto e situações cotidianas das escolas

Como citado anteriormente, devido ao pouco número de vagas para Estágio na Pré-Escola, este precisou ser realizado em duas escolas diferentes, sendo uma de EI e outra de EF. Primeiramente, abordaremos sobre a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), onde realizou-se o Estágio da Creche, em turma de Maternal.

A escola possui um amplo espaço construído, contando com *playgrounds*, caixas de areia e quadra de esportes, além de quinze salas de aula, sala de informática, sala dos professores, sala da direção, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de recursos multifuncionais, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma vasta área verde que possibilita o contato com a natureza. Tendo isso em vista, para Barros (2018, p. 19) “[...] ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais”.

As crianças que frequentam a escola em turno integral realizam cinco refeições diárias, sendo elas, café da manhã, colação, almoço, lanche e sopa, a partir do cardápio organizado pela nutricionista da mantenedora, buscando inserir práticas alimentares saudáveis no cotidiano escolar. Desta forma, os alimentos são preparados pelas merendeiras, diariamente, seguindo um protocolo de higiene e sendo servidos com o auxílio das professoras e das auxiliares, em que cada turma possui um horário específico para realizar as refeições. Para Barbosa (2013, p. 220),

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e

que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo.

Contudo, o docente deve respeitar o tempo da criança, não somente para a alimentação, mas nos demais cuidados de atenção pessoal e nas propostas pedagógicas desenvolvidas, buscando não normalizar o tempo fabril, onde realizar inúmeras atividades em pouco tempo é sinônimo de produtividade. Cada criança tem o seu tempo e a sua maneira de ver e viver o mundo, explorando o novo através das vivências oportunizadas no seu cotidiano.

O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) é revisado anualmente com a colaboração de toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários), tendo como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DECOMVAC). Com isso, a Escola baseia-se em diferentes autores e suas abordagens para embasar a prática pedagógica sendo eles: Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emmi Pikler, Henry Wallon, Paulo Freire e Maria Montessori. A partir dos atores citados, cabe ao docente planejar a sua aula de maneira que a criança aprenda, respeitando suas especificidades, desenvolvendo sua autonomia e como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Mas para que isso ocorra é necessário entender “[...] o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida” (Ostetto, 2000, p. 190).

Para a realização do Estágio, escolheu-se uma turma de Maternal, composta por onze crianças, sendo quatro meninas e seis meninos. Além da professora supervisora, a turma é acompanhada diariamente por duas auxiliares de desenvolvimento infantil, possuindo, em todas as segundas-feiras, aulas de capoeira com um professor externo, nas sextas-feiras, aulas de literatura e, quinzenalmente, aulas de educação física com a professora que realiza rotatividade em todas as EMEI.

Durante as observações participativas, observou-se a criatividade e a imaginação das crianças nas brincadeiras, a partir de festas de aniversário, cantar parabéns, fazer bolos, brincar de super-heróis e construir seus próprios brinquedos através dos materiais não estruturados disponíveis na sala de referência. Na turma, é trabalhado frequentemente com elementos naturais, em vista disso, a docente busca atividades de conexão entre criança e natureza, priorizando o brincar livre, explorando os espaços

escolares, ampliando assim o seu conhecimento de mundo e auxiliando na prevenção de eventuais problemas de saúde como: ansiedade, dificuldades motoras e déficit de atenção.

A arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação (Barros, 2018, p. 29).

Levando em consideração os apontamentos de Barros (2018), pensou-se em realizar uma intervenção pedagógica de modo a utilizar o pátio escolar como um local de aprendizagem e diversão, montando assim espaço convidativo para que as crianças criem e imaginem a partir de elementos não estruturados. Na seção a seguir, será possível observar a proposta.

Após a realização da análise do contexto da Escola 1, será abordado a Escola 2, onde realizou-se o Estágio na turma da Pré-escola. A Escola é de âmbito municipal, com horário de funcionamento nos três turnos, com oferta de Pré II ao sexto ano do Ensino Fundamental, contemplando crianças de cinco a doze anos, além da Educação para Jovens e Adultos (EJA), ofertado no turno da noite. A Escola possui uma ampla área construída, com pavimentos, com salas de aula, sala dos professores, sala da direção, secretaria, biblioteca, brinquedoteca (sala de jogos), cozinha, refeitório, parque, pátio externo, sala de recursos multifuncionais e laboratório de informática. Atende aproximadamente 525 (quinhentos e vinte e cinco) alunos, subdivididos em 25 (vinte e cinco) turmas.

Dos 525 alunos, dezoito possuem Necessidades Educativas Específicas, que contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno em que estão matriculados. Assim, cada estudante possui um horário específico para atendimento na sala de recursos multifuncionais, recebendo auxílio através das atividades planejadas pelas profissionais. Conforme o PPP da Escola, o AEE tem como objetivo “[...] propiciar condições e liberdade para que o estudante com deficiência possa construir o seu aprendizado, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível” (Vacaria, 2024, p. 10). Com isso, os profissionais não atuam como um reforço escolar, mas sim como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, garantindo seus direitos de aprendizagem.

O PPP foi construído levando em consideração documentos legais, tais como, a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o DECOMVAC, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Conselho Municipal de Educação (CME). No documento do Projeto consta como fundamentação teórica para a metodologia de ensino, o autor Lev Semyonovich Vygotsky (1996), uma referência na área da educação, que acredita que o indivíduo só constrói seus conhecimentos mediante interações sociais, defendendo que assim ele terá mais facilidade de aprender, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia.

As crianças frequentam a Escola em apenas um turno, realizando uma refeição na instituição antes do recreio, o qual é organizado de maneira semelhante à descrita na Escola de Educação Infantil. Em seguida, participam do intervalo no pátio externo, onde está localizado o parque. Além desse momento diário, as crianças também dispõem, semanalmente, de um horário específico para utilizar o parque, no qual podem brincar livremente.

Conforme ressalta Saballa (2015, p. 129),

[...] a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola. Isso porque, muitas vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades, pois é através dele que são estabelecidos horários inflexíveis, enquanto os demais tempos são preenchidos com atividades fragmentadas e desconexas que não dialogam com os contextos das crianças.

Na turma de Pré II, designada para o Estágio, a professora regente segue rigorosamente os eixos norteadores, dividindo o seu planejamento com propostas conexas, ou seja, antes do intervalo, trabalha-se com atividades seguindo a apostila e, após o intervalo, organiza atividades mais lúdicas, permitindo que as crianças aproveitem o tempo, aprendendo, interagindo e brincando com o grande grupo. Com ênfase no que foi observado, buscou-se planejar propostas em que a turma pudesse imaginar e criar o novo, despertando o interesse e curiosidade sobre os temas abordados.

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

Como relatado anteriormente, a turma designada para Estágio foi o Maternal II, a qual possui grande interesse em brincar de faz de conta.

Com isso, optou-se em realizar a contação da história “A galinha Ruiva” do autor André Koogan, utilizando como recurso um varal de histórias, pendurado na sombra de uma árvore no pátio externo da Escola. O espaço foi organizado com tapetes para proporcionar um ambiente aconchegante para as crianças. Durante a contação realizou-se questionamentos para a turma, observando as reações e respostas: “Alguém ajudou a galinha ruiva plantar o grão de milho?” “Vocês conhecem um pé de milho?” “Vocês já comeram bolo de milho?”. As crianças foram bem participativas e adoraram fazer relatos. Um dos meninos disse: “*Prof., o ovo que vai no bolo é a galinha que bota*” (Criança A) e outro colega completou: “*A galinha come milho*” (Criança B). A partir destas contribuições, foi possível identificar seus conhecimentos prévios, fazendo contextualizações com a história contada, realizando a interpretação e o reconto textual oralmente.

Após a contação, organizou-se um espaço convidativo, ainda ao ar livre, com materiais não estruturados, com o propósito de que as crianças brincassem de cozinha simulada, utilizando como ingredientes elementos naturais que elas mesmas deveriam coletar em meio a natureza, ou seja, no pátio da Escola. A partir da criatividade e da imaginação, criaram receitas de bolos, assim como a personagem principal da história contada. Para Kishimoto (2013, p. 29),

A expressão de brincadeiras de faz de conta, com regras implícitas, parece criar espaço para a emergência do letramento. Essa perspectiva requer o distanciamento de práticas de salas vazias de recursos materiais ou totalmente preenchidas com mesas e cadeiras, uma vez que o ingresso no imaginário depende de ambientes que contenham objetos, cenários que possibilitem a expressão da brincadeira.

Durante a brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, a criança está imersa na cultura do letramento, tendo contato com múltiplas linguagens, aguçando os sentidos através dos diversos materiais fornecidos, ampliando o conhecimento de mundo, interagindo no meio em que está inserida, de modo a diminuir a visão egocêntrica que há nessa faixa etária, o que possibilita o desenvolvimento da inteligência interpessoal, aprendendo a conviver em grupo e a respeitar as opiniões e diferenças.

Além do mais, através das brincadeiras, a criança passa a expressar-se e posicionar-se com maior facilidade, possibilitando ao professor fazer inúmeras observações que auxiliarão durante a avaliação. Ao acompanhar o desenvolvimento da criança ao longo do ano, o professor pode identificar o que precisa ser melhorado para auxiliá-la. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 37),

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.

Com isso, buscou-se por meio das propostas que as crianças se divertissem, fantasiando e explorando o ambiente e os materiais fornecidos. Elas criaram bolos fantásticos e cheios de significado, cada um representando o seu confeitador. Nas fotografias abaixo, estão alguns dos bolos criados, bolo de milho, igual ao da galinha da história, além de bolos com personagens infantis, como a Lady Bug, o Hulk e até mesmo a Patrulha Canina. Cada criação trazia como razão da escolha do tema, algo que elas possuíam afeto ou apego.

Fotografia 1 - Criando bolos de faz de conta



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Cabe ressaltar que, devido à greve dos Institutos Federais (2024), houve um intervalo de cerca de dois meses entre uma proposta e outra, despertando um sentimento de ansiedade e medo ao retornar para finalizar as propostas. No entanto, a recepção por parte das crianças foi calorosa, com abraços de saudades e questionamentos sobre a demora do retorno à turma. Entre as propostas planejadas, destacam-se as bandejas de experimentação, organizadas com diferentes formas em que o milho é encontrado — espiga, flocão, quirera, pipoca e farinha de milho — contemplando tanto elementos contáveis quanto não contáveis. O espaço

também foi estruturado com diversos utensílios, como colheres de madeira e inox, garrafas PET, peneiras, funis, pegadores de massa e espátulas de plástico. A partir das bandejas de experimentação, as crianças podem fazer descobertas de forma autônoma. Conforme Fochi (2018, p. 108),

Essa proposta possibilita à criança realizar hipóteses matemáticas e físicas, entre outras tantas, em que ela, aguçada pela sua curiosidade, tenta elaborar estratégias e respostas aos problemas que surgem. Durante as experimentações, as crianças elaboram perguntas como: O que acontece? Como dar nome aos fenômenos que acontecem? Para respondê-las, realizam ações, repetidamente, com intuito de fazer outras pesquisas comprovando ou refutando suas hipóteses iniciais, bem como verificando os processos que ocorrem durante os fenômenos experienciados nas Bandejas.

Antes de iniciar a proposta, as crianças foram questionadas: “*Alguém lembra da história que contamos sobre a Galinha Ruiva?*” e logo responderam: “*Sim, a galinha fez bolo de milho e ninguém ajudou ela*”. Seguimos indagando a turma: “*O que vocês acham de conhecermos os diferentes formatos do milho?*”. Naquele momento, a turma foi convidada a explorar os materiais dispostos da maneira que preferissem, somente ocorrendo a intervenção da estagiária quando necessário. A turma sentou-se no chão e cada uma das crianças escolheu um objeto e um elemento para explorar, muitas vezes em dupla com outro colega. Assim, foram experimentando e dialogando, surgindo muitas ideias através das trocas, do mesmo modo que afirma Fochi (2018) no trecho acima, identificando diversas reflexões feitas pelos pequenos. “*Prof., você pode quebrar o milho pra mim?*” (Criança C), “*Vou encher a garrafa*” (Criança D), “*Vamos fazer um bolo? Minha mãe faz bolo pra mim*” (Criança E).

Para finalizar, trabalhou-se com a mesa de luzes, um material rico em possibilidades. Desta forma, sobre a mesa, havia farinha de milho e a história da galinha ruiva foi recontada. As crianças deveriam desenhar com o dedo sobre a farinha a parte que mais gostaram da história. Alguns desenharam o milho, outros a casa da galinha e até representaram o bolo de milho feito pela galinha, conforme imagens abaixo.

Fotografia 2 - Explorando o milho e suas diversas formas



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

A partir das propostas realizadas, buscou-se dar ênfase no trabalho abordando o brincar heurístico, aproveitando a ampla área verde que a Escola possui, além de instigar a curiosidade dos pequenos utilizando elementos presentes no cotidiano escolar e familiar, tornando-os pesquisadores e protagonistas do processo de construção da aprendizagem. Deste modo, buscou-se a autonomia, a imaginação e a criatividade por meio de brincadeiras, como muito se discute nesse texto. Observando as considerações acima, é possível afirmar que a estagiária alcançou os objetivos propostos com as intervenções pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento das habilidades sociais, linguísticas, cognitivas e motoras.

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

Atualmente o município de Vacaria conta com um material apostilado do Sistema Positivo, denominado de “Livro de vivências, Aprende Brasil”. O ano de 2024 foi o primeiro ano da implementação do material nas escolas, em turmas de pré-escola a 9º ano do Ensino Fundamental. A utilização desse material justifica-se pela busca da melhora dos índices educacionais da cidade, de forma que todos os alunos tenham a mesma base de ensino.

Deste modo, o planejamento foi realizado utilizando como instrumento de intenção investigativa, o “Livro de vivências, Aprende

Brasil”, do 2º semestre. O conteúdo disposto é rico em informações, porém, compreendemos que reduz a autonomia do professor em seu planejamento. Para Ostetto (2000, p. 178),

Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

Considerando a realidade vivenciada nas escolas, buscou-se, a partir de disparadores temáticos, elaborar propostas que estabelecem conexões com o tema, garantindo a continuidade e o aprofundamento dos conteúdos trabalhados. A apostila é dividida em três disparadores temáticos: jogos fantásticos, lugares fantásticos e histórias fantásticas. Em conversa com a professora regente escolheu-se o disparador “histórias fantásticas”, tendo em vista que,

A imaginação está presente no brincar e na contação de histórias, durante os quais as crianças se tornam autoras, constroem suas identidades, apropriam-se de discursos e representam papéis. O ato imaginário possibilita transformações simbólicas, envolvimento, prazer e satisfação (Kishimoto, 2013, p. 37).

Com o disparador temático, foram propostas atividades em que as crianças pudessem ser autoras da sua própria história.

Para abordar essa temática, trabalhou-se com diversas histórias fantásticas, sendo elas: *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, *Obax*, de André Neves e *Bom dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha. Com base nessas histórias, abordou-se a temática das diferenças de maneira lúdica e divertida. Foram realizados autorretratos utilizando lápis com diferentes tons de pele, destacando que cada indivíduo possui características próprias, como a cor da pele, dos olhos, o formato da boca, bem como a cor e o comprimento do cabelo. Além disso, ressaltaram-se também os gostos e preferências pessoais, evidenciando que cada pessoa é única e especial à sua maneira.

Dando continuidade ao tema de trabalho, foi utilizada como referência, a partir do Livro de Vivências, a canção-poema *Colcha de retalhos*, de Paula Santisteban e Eduardo Bologna. A proposta evidenciou que cada retalho de tecido possui textura, estampa e tamanho próprios, o que o torna único, assim como cada pessoa. Na proposta da construção da colcha, cada criança recebeu um pedaço de T.N.T. branco, do tamanho

de uma folha A5 e cotonetes como pincéis. Utilizando tinta guache, as crianças foram convidadas a fazer uma representação pictórica retratando “A parte mais legal de ser criança” (Fotografia 3).

Cada criança apresentou uma versão diferente: “estudar”, “pintar”, “brincar de pega-pega com a minha irmã.”, “brincar de esconde-esconde atrás das árvores”, “brincar de esconde-esconde”, “sair com a família”, “brincar de boneca”, “sair com os pais”, “ir ao dentista”, “usar a imaginação”, “brincar de casinha”, “desenhar”, “ir ao parquinho com a família”, “ficar em casa com a família”, “olhar pela janela” e “ir à pracinha”. Entre todas as considerações feitas pela turma, destacou-se a fala de uma criança que afirmou que a melhor parte de ser criança é poder usar a imaginação. Essa observação provocou reflexões sobre o verdadeiro sentido da infância, marcado pelo brincar e pelo imaginar.

Nesse contexto, evidencia-se que as crianças encontram felicidade em aspectos simples, muitas vezes despercebidos pelos adultos, demonstrando que, para ser feliz, não é preciso muito, mas sim imaginação e criatividade.

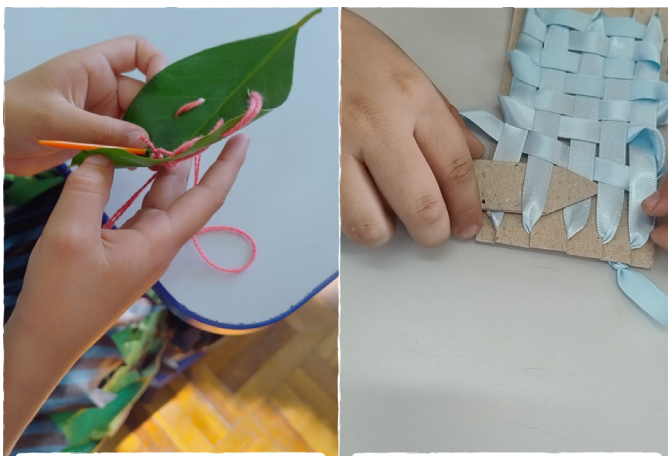
Fotografia 3 - Descrevendo meus traços



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

Aproveitando a temática da colcha, foi possível realizar ateliês de costura utilizando folhas naturais e agulhas de plásticos para que as crianças não se machucassem (Fotografia 4). Além do tear, feito de papelão e fitas de cetim, duas opções sustentáveis que auxiliam na preservação do meio ambiente, teve o propósito de desenvolver a motricidade fina, atenção, paciência, cuidado, cooperação, noção espacial, criatividade e imaginação.

Fotografia 4 - Costurando memórias



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024).

As propostas foram planejadas de forma a contemplar os Campos de Experiências propostos pela BNCC, sendo eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação* e, por fim, *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Além disso, foi imprescindível respeitar as etapas de desenvolvimento de cada criança, evitando antecipar conteúdo para os quais ela ainda não apresenta maturidade cognitiva e motora. Desse modo, na Educação Infantil, especialmente na Pré-escola, deve-se priorizar o letramento, e não a alfabetização formal, que, segundo Kishimoto (2013, p. 22) “[...] implica a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita e envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem”.

Cada uma das propostas desenvolvidas teve uma intencionalidade pedagógica, buscando desenvolver a criança de forma integral, respeitando seus limites e especificidades. Os conteúdos foram abordados de forma lúdica através de jogos e brincadeiras, com práticas que permitiram o prazer em aprender, tecendo memórias e aprendizagens, ampliando o letramento. Com isso, foram alcançados os objetivos esperados com a turma, porém não se conseguiu aplicar todas as aulas planejadas, sendo necessário reorganizar e flexibilizar o planejamento durante o processo de Estágio.

5 Considerações finais

O Estágio I constitui um momento de grande relevância na formação dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia, pois, muitas vezes, representa o primeiro contato direto com a sala de aula. A principal dificuldade enfrentada esteve relacionada à sua realização em duas Escolas distintas, o que implicou a duplicidade de demandas, como a análise de dois Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a realização de observações participantes em ambos os contextos e a elaboração de documentações específicas para cada Instituição. Dessa forma, uma carga horária inicialmente planejada para ser cumprida em uma única Escola, precisou ser reorganizada para atender a dois espaços educativos. Ainda assim, por meio de organização e persistência, foi possível alcançar todos os objetivos propostos, sem prejuízo das aprendizagens previstas. Essa experiência contribuiu significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos acerca do ensino público e para a consolidação da formação docente.

Por meio do Estágio, foi possível vivenciar inúmeras aprendizagens. Em razão da ausência de turmas disponíveis, este foi realizado em dupla, o que se configurou como uma experiência significativa, ao possibilitar a partilha da regência com outra colega. Essa dinâmica favoreceu a construção de um trabalho mais amplo, pautado na colaboração, no qual uma apoiava a outra. Durante o planejamento, a presença de duas perspectivas contribuiu para a ampliação das ideias e para o enriquecimento das propostas, promovendo a troca de conhecimentos. Além disso, no momento de desenvolvimento das atividades, enquanto uma estagiária conduzia as orientações, a outra organizava o espaço e os materiais, otimizando o tempo e garantindo que as crianças dispusessem de um período maior para explorar as propostas e brincar.

Considerando que ser professor não é um dom, muito menos uma vocação, compreendemos que a formação inicial, com práticas formativas que ampliam as experiências e vivências, o futuro professor docente vai constituindo sua docência. A cada turma em que atua, faz-se necessário repensar métodos e estratégias de ensino, pois, embora todos sejamos iguais em dignidade, somos diferentes em nossas formas de aprender. Isso significa que não há uma única maneira de ensinar que contemple a todos da mesma forma. Cada criança possui seu próprio modo de ver e compreender o mundo, e cabe ao professor a responsabilidade de conhecer e interpretar essas singularidades.

Ao final deste primeiro Estágio, ao revisitar todo o percurso formativo, marcado por desafios, como

a greve dos servidores federais, a falta de turmas e a realização da regência em dupla em duas Escolas, compreende-se que o processo promoveu transformações significativas, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Isso se deve ao fato de que, por meio da imersão em diferentes Escolas, foi possível conhecer de perto distintas realidades e culturas, estabelecendo laços de afeto com as crianças. Esse processo favoreceu o desenvolvimento da empatia e, sobretudo, do respeito — valores que, ao mesmo tempo em que foram ensinados, também foram apreendidos.

Assim, evidencia-se a essência da docência como um movimento indissociável entre ensinar e aprender, capaz de transformar sujeitos. A cada nova experiência, mediada pela socialização e pelo diálogo com as crianças, constroem-se aprendizagens significativas que contribuem para a formação humana e profissional.

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.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- 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, 2015.
- FOCHI, Paulo. **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2018.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Vacaria*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.

KISHIMOTO, T. M. Brincar, letramento e infância. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Em busca da Pedagogia da Infância**: Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

OSTETTO, Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2024.

“O LÁPIS DA MINHA COR”: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduarda de Oliveira Rodrigues
Itaise Moretti de Lima

1 Considerações iniciais

Tratar da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da Educação Infantil (EI) não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência legal, ética e social. Os primeiros anos de vida são reconhecidos como “época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais” (Bento, 2012, p. 100). Além disso, para que possamos de fato romper com a ideia universal de criança, precisamos admitir que a infância em nosso país é uma construção social, atravessada por questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe, o que Abramowicz e Oliveira (2012) chamam de sociologia da infância brasileira.

Sabemos que a implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 representa um marco na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reafirmam a necessidade da “adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12).

Nesse sentido, é imprescindível promover na EI o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo que assola nossa sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) corroboram ao prever que seja assegurado nas instituições de EI “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com

as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

Pesquisas brasileiras, citadas por Gomes (2017), demonstram que crianças percebem e atribuem significados às diferenças desde muito cedo, construindo suas identidades a partir das interações sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, a autora salienta que o racismo se manifesta no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas e na ausência de representatividade, influenciando diretamente a construção da identidade das crianças. Tais reflexões indicam que o ambiente educativo exerce papel fundamental, tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades raciais, tornando indispensável que professores(as) e todos(as) os(as) profissionais adotem uma postura antirracista.

A temática central do Estágio Supervisionado I (ES I), realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Vacaria, emergiu de um episódio ocorrido durante as observações participantes em uma turma de Pré-Escola. No momento da produção de um autorretrato, atividade proposta pela professora regente da turma, uma criança escolheu automaticamente o lápis da cor rosa, afirmando ser “cor de pele”. Essa situação tornou-se o fio condutor do planejamento pedagógico e das reflexões apresentadas neste artigo. Bento (2012, p. 101) constata em uma pesquisa sobre identidade racial na Educação Infantil que

[...] muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças. Diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, a interpreta e a hierarquiza; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras).

Sendo assim, compreendemos que é essencial que professores(as) estejam atentos à essas situações. Cavalleiro (2012) alerta sobre a questão do silêncio de muitos(as) educadores em relação ao racismo que ocorre no espaço escolar, o qual pode acontecer em decorrência desse profissional não saber como agir. A autora revela que “o silêncio do professor, facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (Cavalleiro, 2012, p. 10).

Em busca de contribuir com reflexões sobre o tema, a partir da experiência no ES I, o texto apresenta a análise de contexto e situações cotidianas, em seguida o planejamento pedagógico e seus desdobramentos e, por fim, as considerações finais.

2 Análise de contexto e situações cotidianas: o que revelaram as observações

As observações participantes na turma do Pré I foram realizadas durante cinco dias. Nesse período, foi possível notar que as crianças demonstravam grande curiosidade sobre diferenças físicas e culturais, realizando comentários relacionados à cor da pele, ao tipo de cabelo e a outros traços corporais. Tais manifestações revelaram tanto o reconhecimento quanto a estranheza diante da diversidade, evidenciando a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático voltado à valorização das identidades, ou seja,

[...] as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 56).

O grupo era composto por 11 meninas e 11 meninos, com idades entre 4 e 5 anos, que frequentam a EMEI no turno da tarde. As crianças residem em diferentes bairros da cidade o que resulta em uma diversidade cultural, familiar e socioeconômica. Atuam na turma uma professora regente e uma monitora, o que permite maior atenção às demandas individuais, mas especialmente à uma das crianças que possui Necessidades Educacionais Específicas (NEE). A atuação conjunta das profissionais assegura acessibilidade, participação e acolhimento.

Na sala estavam dispostos variados recursos pedagógicos, como brinquedos estruturados e não estruturados, jogos, materiais artísticos, livros literários e ambientes organizados por cantos de experiências. Esses elementos ampliam as possibilidades de interação entre as crianças e contribuem com a imaginação e investigação. O contexto revelou um espaço educativo aberto à diversidade, mas que também demanda ações intencionais voltadas ao reconhecimento das identidades e ao combate de estereótipos raciais que podem surgir no cotidiano. Júnior (2012) afirma que a diversidade “implica na fluência para creches e pré-escolas de

uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas” (Júnior, 2012, p. 72).

As interações observadas evidenciaram que as crianças produzem sentidos sobre suas próprias identidades a partir de referências diversas: família, mídia, escola, desenhos animados, conversas, brincadeiras e vivências sociais. Conforme Gomes (2017), as experiências vividas pelas crianças no contexto escolar são atravessadas por representações sociais sobre raça, corpo e identidade, evidenciando que o racismo se manifesta desde a infância e influencia a forma como as crianças percebem a si mesmas e aos outros.

Foi recorrente a percepção de que algumas crianças associavam a expressão “cor de pele” exclusivamente ao lápis rosa, caracterizando-o como o padrão legítimo para representação do corpo humano. Esse fenômeno, discutido por Gomes (2019), evidencia como, desde a infância, as crianças internalizam referências hegemônicas de representação, nas quais determinadas tonalidades de pele associadas à branquitude passam a ser compreendidas como padrão, contribuindo para a invisibilização e desvalorização de outras identidades. Diante do exposto, algumas questões subsidiaram a elaboração do planejamento pedagógico: De que forma as crianças reconhecem e expressam suas identidades por meio das cores, dos traços e das formas nas produções artísticas? Em que medida o contato com histórias e músicas de origem africana, afro-brasileira e indígena despertam sentimentos de pertencimento e respeito às diferenças? Como a valorização das diferentes cores de pele, tipos de cabelo e expressões culturais contribui para fortalecer a autoestima e o respeito mútuo no grupo das crianças? De que modo a exploração de gestos, desenhos, sons e movimentos possibilita a construção de narrativas positivas sobre quem somos e de onde viemos? De que modo o diálogo e as brincadeiras coletivas ajudam as crianças a despertar para o respeito às diferenças?

3 O planejamento pedagógico e seus desdobramentos

A estrutura do planejamento pedagógico foi fundamentada na abordagem do Observatório da Cultura Infantil (OBEI), conforme discutido por Fochi (2015), que o compreende como um processo dinâmico, sensível e construído a partir da escuta e observação das crianças. Nessa perspectiva, as propostas são organizadas por meio de sessões, entendidas

como situações investigativas que articulam tempos, espaços, materiais e interações, considerando os interesses, curiosidades e experiências das crianças, objetivando a promoção de vivências significativas e a construção de aprendizagens contextualizadas.

Nesse processo, o ato de planejar também se configurou como uma prática contínua de revisão e reconfiguração. Ao longo da regência, o planejamento foi ajustado, a partir das propostas que emergiram no cotidiano, das necessidades observadas no grupo e das respostas das próprias crianças às experiências vividas. Nele foi contemplado o que está previsto nos documentos norteadores do trabalho na EI, os quais entendem que as interações e as brincadeiras devem ser o eixo das práticas pedagógicas (Brasil, 2010, 2018).

As sessões foram organizadas para dez dias de regência. A prática iniciou com a apresentação e leitura do livro “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr. Após, as crianças foram convidadas a se olharem no espelho e perceberem suas características individuais, descrevendo oralmente a cor da pele, dos cabelos, dos olhos e outros aspectos que consideraram importantes para a produção de autorretrato. Bento (2012, p. 112) reforça que “[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem”. Essa ação permitiu que cada criança pudesse reconhecer sua singularidade e valorizar a si enquanto acolhiam percepções, sentimentos e até mesmo inseguranças que emergiram durante a prática. Em seguida, foi realizada uma sessão de fotos das crianças a serem utilizadas posteriormente.

No segundo dia, o espaço da sala referência foi preparado com mesas organizadas em grupos de quatro crianças e materiais diversos: tintas guache nas cores primárias (vermelho, azul e amarelo), além de branco e preto para clarear ou escurecer as tonalidades; potes pequenos; pincéis e folhas A3. As fotos registradas no dia anterior também estavam dispostas sobre as mesas, para que cada criança pudesse observá-las antes de iniciar seu desenho. O grupo pode descobrir e criar suas próprias cores de pele, misturando tintas e explorando novas combinações. Cada criança recebeu um pequeno recipiente e foi incentivada a misturar livremente as cores, observando as transformações que aconteciam ao adicionar pequenas quantidades de amarelo, vermelho, branco ou preto. Ao longo do processo foram provocadas pela estagiária com as seguintes questões: “O que acontece se colocarmos um pouquinho mais de amarelo?”, “Essa cor ficou mais parecida com a sua ou com a de algum colega?”. Durante toda a

proposta, foram sendo valorizadas as descobertas e a compreensão de que não existe uma cor única. Ao final, foi entregue, pela estagiária, misturas que se aproximam da representação de diferentes tons de pele para que as crianças pudessem utilizá-las no papel e observar as variações de cores.

Imagem 1 - Mistura de cores



Fonte: Acervo da autora/estagiária (2025).

Na sequência das sessões, as propostas foram ampliadas por meio da articulação de diferentes linguagens e experiências sensoriais. As crianças construíram um mosaico com imagens de pessoas coletadas de revistas, aquelas cujas características se aproximavam das suas, o que favoreceu a percepção de si e a valorização da própria identidade. Elas também puderam conhecer a obra *Amoras*, de Emicida, unindo literatura ao sentimento de pertencimento demonstrado pela personagem da história. A turma demonstrou curiosidade sobre a fruta amora, o que fez surgir a proposta complementar com a própria fruta. As crianças tiveram a oportunidade de experimentar o gosto, explorar suas cores e texturas.

As propostas também contemplaram experiências com música e corpo. Confeccionaram instrumentos musicais e vivenciaram atividades rítmicas que promoveram a expressão, a interação e o reconhecimento de diferentes manifestações culturais. Nesse percurso, foram incluídas brincadeiras de origem africana, favorecendo o desenvolvimento motor, social e cultural das crianças. Além disso, foram realizadas sessões voltadas à valorização de personalidades negras, por meio da apresentação de

artistas, dentre eles, Jean-Michel Basquiat, Gilberto Gil, Elza Soares e Djavan. Conforme defende Gomes (2017), a representatividade negra no contexto escolar é fundamental para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo estrutural desde a infância. Realizamos rodas de conversa sobre pessoas que transformaram seus contextos com criatividade, coragem e sensibilidade. Em uma dessas propostas, inspirada nas obras de Jean-Michel Basquiat, as crianças fizeram produções coletivas utilizando giz de cera, carvão vegetal, tintas e diferentes pincéis.

Imagem 2 - Produção artística



Fonte: acervo da autora/estagiária (2025).

3.1 O caso de “L”: uma experiência (mais que) pedagógica

O episódio mais marcante ocorreu no contexto de implementação das propostas pedagógicas elaboradas para o estágio e envolveu a criança ficticiamente denominada “L”. Em uma atividade, ao ser questionada sobre qual cor utilizaria para pintar seu autorretrato, ela escolheu automaticamente o lápis rosa afirmando ser “cor de pele”. Na segunda proposta de autorretrato, após mediação pedagógica que demonstrou um leque maior de tons de pele, “L” pausou, analisou e escolheu um lápis que se aproximava muito mais da sua própria cor. Esse gesto simples, mas profundamente simbólico, refletiu um avanço no reconhecimento de si enquanto sujeito único, pertencente e valorizado.

Dias depois, enquanto “L” desenhava espontaneamente em um contexto de brincadeira com outras crianças, se aproximou da estagiária e pediu “o lápis da minha cor”, afirmando que não tinha em seu estojo o tom que precisava. A solicitação revelou que ela passou a se dar conta de que sua cor existe e pode ser representada em seus desenhos. Gomes (2002) destaca que o corpo negro e seus atributos, como a cor da pele e o cabelo, são atravessados por significados sociais que podem tanto reforçar estereótipos quanto possibilitar processos de ressignificação cultural. Como destaca Gonçalves (2011), a construção positiva da identidade racial é fundamental para o fortalecimento da autoestima e das relações entre pares na infância. A experiência de “L” demonstra como intervenções intencionais influenciam esse processo.

Imagem 3 - Pintura de “L”



Fonte: acervo da autora/estagiária (2025).

Esse fato revelou que o trabalho da ERER não se limita a conteúdos, mas se concretiza em situações reais vividas na escola. Demonstrou também que a literatura, a arte e a ampliação de repertório cultural podem ser aliadas da educação antirracista na primeira infância.

4 Considerações finais

A experiência do ES I revelou que temas relacionados à identidade racial emergem de forma concreta e recorrente no cotidiano da EI. Os episódios observados, especialmente o caso de “L”, evidenciaram que intervenções pedagógicas intencionais podem produzir deslocamentos significativos na maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros, contribuindo para a construção de identidades mais positivas e plurais.

Além disso, a vivência de estágio contribuiu significativamente com a formação inicial da autora/estagiária, especialmente por possibilitar reflexão sobre a postura adotada enquanto mulher branca, sendo que “o primeiro passo é o reconhecimento da condição de privilégio, seguido de fases complexas que podem desencadear um processo de consciência de si e do outro que possibilita nova e respeitosa relação com a diferença racial” (Bento, 2012, p. 13). Sendo assim, em um contexto marcado pela diversidade, compreendemos que a atuação docente não pode ser omissa, ao contrário, é responsabilidade de pessoas brancas assumirem uma postura crítica diante do racismo que existe na escola e na sociedade.

O estágio também foi fundamental para a superação da insegurança ao abordar a temática racial, já que, o silêncio, longe de ser neutro, atua na manutenção de práticas discriminatórias. A experiência reforçou que o enfrentamento do racismo no contexto escolar não ocorre de forma espontânea, mas exige intencionalidade pedagógica, embasamento teórico e posicionamento crítico.

Destacamos a relevância da Lei nº 10.639/2003, que, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, descortina e faz emergir discussões sobre a EREER, ainda que não suficientes. Sua efetivação se apresenta como um desafio que demanda comprometimento das instituições e dos(as) profissionais da educação na consolidação de práticas que incluam conteúdos e saberes deixados de lado, mas que acima de tudo, saibam agir nas diferentes situações de racismo e discriminação que possam vir acontecer. Entendemos que a formação de professores(as), tanto inicial quanto continuada, é elemento central nesse processo. É por meio dela que os(as) docentes podem problematizar concepções naturalizadas, assumir seu papel na desconstrução de estereótipos, reconhecer a presença do racismo nas dinâmicas escolares e desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam

para sua superação, ou seja, “a educação escolar pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos para valorizarem a diversidade étnico-racial e construir uma sociedade igualitária” (Júnior, 2012, p. 70).

Por fim, as experiências apresentadas no texto, principalmente a vivenciada por “L”, indicam que ações intencionais podem produzir impactos significativos nas formas como as crianças constroem suas identidades e se relacionam com as outras.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

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

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

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 37, p. 6–9, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa. Acesso em: abr. de 2026.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40–51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo>.

br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: abr. de 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes
construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça.
Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044 jul./set.
2019. Disponível em: [https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/
view/44232](https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232). Acesso em: abr. de 2026.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Educação e relações raciais**: reflexões
e práticas pedagógicas. Brasília: MEC, 2011.

JÚNIOR, Hédio Silva. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação
infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida
Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos
políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das
Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.



PARTE II

ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

***KAIRÓS* PEDAGÓGICO: O TEMPO DA OPORTUNIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Luana da Silva Passarin
Viviane Catarini Paim

1 Considerações iniciais

A ideia de infância concebida atualmente não existe desde sempre. Ela é uma construção histórica e social, resultante de mudanças econômicas ocorridas ao longo do tempo na Europa entre os séculos XVII e XVIII. Anteriormente, a infância era vista como um processo para a vida adulta, em que as crianças eram concebidas como “adultos em miniatura” e privadas de sua dimensão infantil.

Com o surgimento da Declaração dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), a definição e concepção de infância na década de 1970 (Ariès, 1978) e a Constituição Federal (Brasil, 1988), as crianças, em um processo que se prolonga até os dias atuais, deixaram de ser *infans* (etimologia *in* – não; *fans* – voz) para serem ouvidas e entendidas como um sujeito histórico e de direitos, não somente pertencentes e reprodutoras de uma cultura, mas produtoras dela. No entanto, torna-se prática comum nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) que “[...] as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar sejam relegadas a segundo plano, consideradas de menor importância” (Dias; Campos, 2015, p. 641), revelando que, nos dias de hoje, algumas crianças são privadas de sua dimensão infantil no cotidiano escolar.

Ao considerar que a brincadeira “[...] proporciona à criança as mais variadas significações, gerando diversos tipos de conhecimento, de forma individual e/ou coletiva, é negada ou permitida apenas em determinados momentos” (Dias; Campos, 2015, p. 641), evidencia-se que, na passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), ela perde espaço e legitimidade. Essa transição muitas vezes desvaloriza elementos

essenciais da infância e interfere diretamente nas relações que as crianças constroem com o ambiente escolar. Ao assumir que agora “são grandes” porque vão aprender a ler e a escrever (Dias; Campos, 2015), surge também a ideia de que o brincar já não faz mais parte desse novo ciclo.

No entanto, as crianças demonstram assiduamente, no cotidiano, a necessidade de brincar, sendo esta parte integrante do ser criança, atuando na construção da consciência de si mesmo e do mundo. Corroborando com Piva (2025, p. 3),

[...] falar da criança ou crianças é falar de brincar, de cuidar, de crescer, de interação com o mundo, de imaginação, de uma pessoa humana, de um sujeito sócio-histórico que faz parte de um grupo social, uma categoria plural, com especificidades próprias e que produz cultura.

Diante disso, torna-se necessário vincular as brincadeiras dos novos contextos de aprendizagem inseridos ao longo dos AIEF, em todas as áreas de conhecimento, pois “[...] brincar é raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá” novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistindo facilmente” (Smole, 2000, p. 124). Sobretudo, no primeiro ano do EF, as brincadeiras surgem como potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que se vinculam aos diferentes saberes no desenvolvimento da literacia e da numeracia, por meio das experiências cotidianas infantis que propiciam propostas com rimas, aliterações, quadrinhas, explorando um ambiente letrado (Soares, 2020). As brincadeiras, portanto, não se distanciam das aprendizagens formais. Pelo contrário, elas as fortalecem e as tornam mais significativas.

Nesse contexto, pensar a alfabetização implica considerar também os tempos da escola. O cotidiano é organizado, em grande maioria, pelo tempo cronológico, com horários e páginas de apostilas a cumprir. Para Leite (2012, p. 187) “O tempo *chrónos* (*xronos*) nos transporta a um espaço de tempo longo ou breve, mas com a ideia de tempo limitado, ou seja, que tem começo e fim, um período”. Em contrapartida, existe outro modo de viver o tempo: “O tempo *kairós* nos transporta à ideia de um tempo presente, o momento propício, a oportunidade, o instante” (Leite, 2012, p. 186).

No âmbito da docência, Dalbosco (2019, p. 13) lembra que

De outra parte, o *kairós* pedagógico remete-se à noção de limite, que interfere diretamente na ação do mestre, pois ele sabe, por intermédio de suas longas e sofridas experiências pedagógicas, que não é senhor

de todas as circunstâncias e, por isso, não possui pleno domínio do momento oportuno.

Assim, o *kairós pedagógico* diz respeito ao tempo da oportunidade, ao instante em que algo se abre para a aprendizagem e a intervenção atenta do docente. É nesse cruzamento entre o tempo cronológico da escola e o tempo vivido pela criança que se insere o tema deste texto, articulando com as experiências oriundas da realização do Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais (ES II).

No Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, privilegia-se a indissociabilidade de conhecimentos “[...] teóricos e práticos específicos com uma formação geral” (IFRS, 2022, p. 27). Com isso, a Matriz Curricular do Curso prevê a realização de três Estágios Supervisionados Obrigatórios, cumprindo as 400 horas previstas em legislação específica. Os Estágios Supervisionados (ES) são uma importante ferramenta na formação inicial, pois promovem a inserção dos futuros docentes em seu campo e área de atuação. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 100),

[...] é possível, nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos e dos professores nessas escolas, entre outras.

Dessa forma, os ES possibilitam que os discentes de cursos de Licenciatura, ao contemplarem os ensinamentos e aprendizagens internalizados ao longo de sua formação, constituam-se como docentes. Como afirma Nóvoa (2022, p. 17), “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”. Nesse sentido, o ES II, realizado em uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais, configurou-se como espaço privilegiado para observar, vivenciar e refletir sobre alfabetização, infância, brincar e tempo da oportunidade.

Ademais, as considerações apresentadas no texto apoiam-se, principalmente, nos seguintes referenciais: Nascimento (2007), Borba (2007), Goulart (2007), Leal; Albuquerque; Moraes (2007), Soares (2020), Piva (2025), Dalbosco (2019), Leite (2012), Ferreira; Arco-Verde (2001), além de Pimenta; Lima (2012) e Nóvoa (2022).

O capítulo organiza-se em quatro seções: na primeira, realiza-se a análise de contexto do Estágio, em que se caracteriza a Escola, a turma

e os elementos centrais do cotidiano observado; na segunda, desenvolve-se a discussão sobre o tema central do texto - o *kairós pedagógico* no processo de alfabetização -, articulando esse conceito às experiências vividas; e, na terceira, são expostas as considerações finais, evidenciando as potencialidades, limitações e contribuições da experiência para a constituição docente.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da Escola-campo do Estágio

O ES II foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma área urbana afastada do centro de Vacaria, mas que atende predominantemente crianças residentes na área rural. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2025), a comunidade escolar é composta, em sua maioria, por famílias de trabalhadores rurais que atuam em atividades sazonais, como colheita de maçã, alho e cenoura.

A Escola oferta do 1º ao 9º ano do EF e conta com uma estrutura física que inclui salas de aula, secretaria, sala dos professores, cozinha, refeitório, biblioteca/sala de recuperação, ginásio, horta, pátio interno e externo e parquinho. A Escola conta com, aproximadamente, 200 (duzentos) estudantes e, em seu PPP, apresenta como compromisso uma formação que contempla as dimensões física, cognitiva, social, afetiva e cultural das crianças, entendendo que

[...] educar é buscar constantemente o aprendizado e desenvolvimento integral do educando (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural), que permita as formas de inserção social, envolvendo educação escolar e extraescolar (Vacaria, 2025, p. 19).

O documento orientador da Escola organiza o trabalho pedagógico em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um currículo por atividades, estabelecendo a necessidade de desenvolver as competências gerais e garantir direitos de aprendizagem. Ainda, considerando a avaliação para os AIEF, segundo o PPP (2025, p. 33), “[...] é diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática [...]”, o que se aproxima das concepções de avaliação formativa discutidas na formação inicial, que entendem o diagnóstico não como rótulo, mas como ponto de partida para planejar intervenções pedagógicas (Soares, 2020).

A turma campo de Estágio foi o 1º ano do Ensino Fundamental, composta por 11 (onze) crianças, em sua maioria com seis anos de idade. Dentre elas, duas, de origem venezuelana, possuíam o espanhol como língua materna e uma não havia frequentado a escola antes do 1º ano. Ao longo do período de observação participante, foi possível perceber a presença cotidiana do Livro Didático Integrado (LDI)¹ como organizador das propostas pedagógicas. A professora regente utilizava o material cotidianamente, seguindo páginas, propostas e exercícios previstos pelo sistema de ensino. Essa presença do LDI, ao mesmo tempo em que oferece uma estrutura de conteúdos, também concede um determinado ritmo às aulas, por vezes mais próximo do *chrónos* (o tempo medido, contado, planejado) do que do tempo vivido pelas crianças.

Ainda, durante diferentes momentos da observação, as crianças perguntavam: “*Já está na hora do recreio?*”, “*Hoje é nosso dia no parquinho?*”, “*Terminei, posso brincar com a minha boneca?*”, “*Se der tempo no final da aula, a gente pode brincar de vivo ou morto?*”. Em contrapartida, ouviam respostas como “*Agora não é hora de brincar*”, “*Guarda o brinquedo*”, “*Chega de brincadeira*”. Essas interações não são entendidas aqui como críticas à docente, mas como forma de evidenciar o modo de organização do tempo escolar que atravessa muitas escolas brasileiras, um tempo marcado por conteúdos, tarefas, páginas e prazos.

Borba (2007, p. 34) discute esse cenário ao afirmar que

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Essa ideia do brincar faz com que “[...] reduzam o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (Borba, 2007, p. 34). A autora ainda observa que “Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira” (Borba, 2007, p. 35).

Ao relacionar esses apontamentos com o que foi observado no ES II, foi possível compreender que a turma do 1º ano se encontrava nesse lugar de conflito, onde as crianças ainda traziam muito forte a marca da

1 O Livro Didático Integrado (LDI) do Sistema de Ensino Aprende Brasil constitui-se como um material pedagógico consumível que reúne diversos componentes curriculares em um único volume, organizado por bimestre.

Educação Infantil, o desejo de brincar, correr, cantar, inventar, enquanto a escola esperava delas comportamentos mais próximos do “estudante do Ensino Fundamental”, ou seja, permanecer sentado, escrever no caderno, cumprir tarefas em determinado tempo. Goulart (2007, p. 87) considera que

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.

O contexto observado no ES II reflete justamente essa interseção. Por um lado, uma organização curricular que prioriza a alfabetização, com forte presença de um sistema de ensino e de um material estruturado. Por outro, crianças que ainda vivem intensamente o tempo do brincar e que, frequentemente, tentam negociar espaço para a ludicidade dentro da rotina escolar. Com esse cenário, torna-se necessário refletir sobre o *kairós pedagógico*, porque evidencia que a docência, nessa etapa de ensino, é atravessada por diferentes tempos: o tempo cronológico da escola, o tempo vivido da infância e o tempo da oportunidade formativa.

Foi nesse contexto que o ES II se desenvolveu e que as propostas interdisciplinares com quadrinhas, brincadeiras e textos de tradição oral foram planejadas e desenvolvidas. A partir dessa realidade, a próxima seção discutirá como, no interior dessas experiências, o *kairós pedagógico* se manifestou no processo de alfabetização.

3 O *chrónos* escolar x o *kairós* pedagógico na alfabetização

É evidente que a infância tem um ritmo próprio, e que aprender não deveria ser sobre moldar-se a outros tempos. O brincar mostra isso, é ali que a criança organiza o que sente, experimenta o que sabe e constrói caminhos para entender o mundo. Pensar a alfabetização nas infâncias é pensar o tempo, o corpo e o brincar. No 1º ano do Ensino Fundamental, esse equilíbrio pode tornar-se um dos maiores desafios da docência, pois o processo de alfabetizar ainda carrega, historicamente, uma lógica mais rígida e conteudista. As crianças, porém, insistem em lembrar à escola que aprender não é um processo imediato, ele faz parte de pausas, afetos, descobertas, curiosidades e brincadeiras.

Nascimento (2007) lembra que a infância foi historicamente afastada do brincar quando se associou a escolarização à ideia de seriedade, o que levou muitos a acreditarem que “Agora a brincadeira acabou!” (Nascimento, 2007, p. 30). Essa ruptura com o lúdico é reforçada no cotidiano das instituições escolares, quando o tempo institucional (o *chrónos*) sobrepõe-se ao tempo vivido pelas crianças.

Borba (2007, p. 35) analisa que esse movimento “provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental”. De fato, na rotina da turma do 1º ano, o tempo escolar era regido por horários e páginas a cumprir, mas, ao mesmo tempo, a observação participante mostrou que as crianças encontravam lacunas nesse cronograma.

Foi nesse contexto que surgiram as propostas desenvolvidas durante o ES II, as quais buscaram preservar a infância como eixo da alfabetização, reconhecendo o brincar como caminho legítimo de construção de saberes.

3.1 Propostas pedagógicas e o tempo da oportunidade

A proposta pedagógica teve como eixo os textos de tradição oral, especialmente as quadrinhas. Essa escolha dialoga com a ideia de Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 80), quando afirmam que “[...] quando cantamos músicas e cantigas de roda, recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa”.

Um dos momentos propiciou a exploração da obra “*Ciranda II*” (2006) de Ivan Cruz. Em círculo, as crianças observaram a pintura e foram convidadas a falar sobre as brincadeiras que reconheciam nessa configuração, ocasião em que a brincadeira “Roda Cutia” emergiu nas falas. A professora propôs, então, vivenciar a roda no pátio, cantando e movimentando-se. Depois, na sala referência, foi solicitado que registrassem, como conseguissem, a letra da quadrinha no caderno. Essa proposta revelou os diferentes níveis de escrita (Fotografias 1 e 2) da turma, alguns ainda em hipóteses pré-silábicas, outros já com correspondência entre letras e sons, e trouxe à tona a necessidade de planejar situações significativas de reflexão sobre o sistema de escrita.

Fotografia 1 - Escrita espontânea da quadrinha Roda Cutia (criança A)



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Fotografia 2 - Escrita espontânea da quadrinha Roda Cutia (criança B)



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 79) reforçam que “Torna-se, portanto, fundamental para os estudantes conhecer as letras e refletir sobre suas relações com os sons”, e que a consciência dessas regularidades “ocorre quando os estudantes também percebem que a sílaba [...] possui regularidades que facilitam a sua representação (ou notação) gráfica”.

Em um outro momento do ES II, foi desenvolvida a proposta Envelope Mágico, que consistia em apresentar, dentro de envelopes coloridos, obras do Ivan Cruz que representavam diferentes brincadeiras. Em duplas, as crianças escreviam os nomes das brincadeiras em sua própria

mesa, com giz, e depois separavam as sílabas com massinha. A professora estagiária observava, registrava e retomava as hipóteses de escrita.

Essa proposta articula-se com à ideia de Soares (2020, p. 51), para quem “[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala”. Ao permitir que escrevessem no chão do ginásio, sobre a mesa ou em cartazes, a experiência rompeu com o uso exclusivo do caderno, tornando o ato de escrever algo mais exploratório e coletivo.

A terceira etapa foi a reconstrução da quadrinha Roda Cutia, em cartazes, com lacunas de palavras, sílabas ou vogais (Fotografia 3), com grupos de crianças divididas por níveis de escrita correspondentes. Com recortes de revistas e tiras de papel, as crianças completaram os versos, negociando sentidos e compartilhando ideias. Essa atividade tornou-se rica para o trabalho fonológico, pois exigia atenção à sonoridade, à rima e ao ritmo do texto, confirmando que “No processo de alfabetização [...] jogos de rima, palavras cruzadas [...] constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo” (Borba, 2007, p. 43).

Fotografia 3 - Reconstrução da quadrinha Roda Cutia

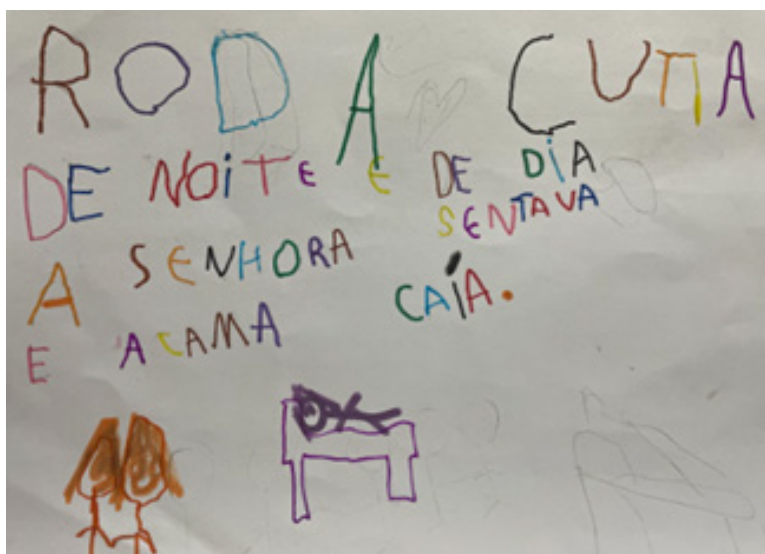


Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Como culminância, foi proposto o Recital de Quadrinhas. Em pequenos grupos, as crianças escolheram uma quadrinha (das que foram abordadas durante os momentos de leitura, um momento que ocorria

diariamente depois do recreio e consistia na leitura de uma quadrinha pela professora), criaram gestos e apresentaram para os colegas no ginásio. O envolvimento foi evidente: houve risadas, aplausos, improvisos. O recital foi seguido da confecção do livro coletivo *(RE)contando Quadrinhas* (Fotografia 4), em que cada dupla recriou uma quadrinha, substituindo palavras, criando rimas e ilustrando o texto. Essa produção deu corporeidade à ideia de que a escrita ganha sentido quando se insere em práticas sociais de leitura e autoria.

Fotografia 4 - Livro (Re)contando quadrinhas



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Ao final do ES II, realizou-se uma roda de conversa com a pergunta “O que as brincadeiras nos ensinam?”, que deu origem a um cartaz coletivo. Entre as respostas das crianças, surgiram: “*contar*”, “*ler*”, “*gráficos*”, “*escrever*”. Essa síntese, produzida por elas, expressa o quanto o brincar estava, de fato, inserido nos processos de aprendizagem.

Como observa Goulart (2007, p. 87), “A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto”. Essa afirmação traduz a essência do que foi vivido, em que o Estágio evidenciou que alfabetizar é também potencializar o tempo da infância, dar espaço à imaginação, ao erro e à descoberta.

]3.2 O *kairós* no cotidiano

Entre todas as experiências vividas, uma delas chamou profundamente a atenção da professora estagiária sobre a docência. O episódio em que duas crianças, que apresentavam dificuldades significativas no processo de leitura e escrita, aproximaram-se espontaneamente do cartaz produzido na proposta do Envelope Mágico (com o nome das brincadeiras) e começaram a criar hipóteses sobre a leitura, debatendo sobre os sons que as letras apresentavam (Fotografia 5).

Fotografia 5 - O tempo da oportunidade



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Era o momento de intervalo para o lanche. A maioria das crianças estavam no refeitório. No entanto, as duas crianças que permaneceram na sala, ao avistarem o cartaz, começaram a apontar palavras e tentar decifrá-las. A professora estagiária apenas observava. Não houve comando, nem pedido de leitura, apenas o desejo das crianças de experimentar a leitura como descoberta.

Dalbosco (2019, p. 13) ajuda a compreender esse instante ao afirmar que “O mestre sabe perfeitamente que não pode dominar por

completo nem de maneira definitiva todos os fatores que interferem na escolha de quando agir [...]”, e que o reconhecimento desse limite conduz à “humildade e [...] à própria dimensão imprevisível e indeterminada da experiência formativa humana”.

Esse momento só foi possível por conta de o cartaz estar à altura das crianças, possibilitando a interação. Esse gesto foi essencial para que o *kairós* surgisse. Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 14) lembram que “Passar do tempo institucional e social contado (Chrónos) na escola para o tempo das crianças (Kairós) gera uma nova ordem”, e Leite (2012, p. 193) completa: “se o pedagogo não observar os inumeráveis *kairós*, não poderá contribuir para a formação da criança”.

Dalbosco (2019, p. 16) recorda que “A retomada do *kairós* formativo também cumpre hoje em dia a finalidade de criticar a fantástica aceleração do tempo [...] colonizando a própria relação pedagógica entre professor e aluno”. Este momento reforça as afirmações já apresentadas neste texto, de que o ensino precisa, muitas vezes, desacelerar para enxergar o essencial, respeitando o *kairós* como tempo de oportunidade.

4 Considerações finais

O ES II possibilitou experienciar os desafios e as descobertas que compõem o cotidiano da docência nos anos iniciais, principalmente no contexto da alfabetização. As experiências com as quadrinhas e as brincadeiras mostraram que esse processo pode ser dinâmico, plural e divertido. Entre as potencialidades, é possível destacar a oportunidade de articular o brincar ao ensino da leitura e da escrita, tornando as aprendizagens mais significativas e afetivas, sem deixar de cumprir com os “conteúdos” e “habilidades” exigidas para esta etapa de escolarização. As propostas revelaram o quanto as crianças se envolvem quando a escola valoriza o ser criança, o lúdico, a escuta e a autoria.

Também foi possível perceber a importância das interações e da criação coletiva na construção de saberes, o que reforça a necessidade de planejar propostas que despertem curiosidade, encantamento e participação ativa, em cumprimento ao currículo a ser desenvolvido, mas para além de um tempo limitado a conteúdos pré-estabelecidos.

Por outro lado, o Estágio evidenciou algumas limitações inerentes à prática docente, como a falta de tempo (na dimensão *chrónos*), a rigidez das rotinas, o peso dos conteúdos e a dificuldade de conciliar o planejamento

com o tempo real da aprendizagem. Esses aspectos evidenciaram que ensinar exige escolhas constantes, e que nem sempre é possível realizar tudo como se idealiza. Ainda assim, cada desafio foi uma oportunidade de reflexão e crescimento para a constituição docente.

Refletir sobre o *chrónos* e o *kairós* pedagógico no contexto escolar permite compreender que a docência exige equilíbrio entre o tempo planejado e o tempo vivido. O *chrónos* organiza e orienta o trabalho pedagógico, mas é no *kairós*, o tempo da oportunidade, que se produzem aprendizagens mais significativas. Reconhecer essa diferença é essencial para que o professor atue com intencionalidade sem perder de vista a imprevisibilidade própria do ato educativo. Assim, o Estágio reafirma que a prática docente se constrói no encontro entre planejamento, observação e decisão, em um movimento contínuo de análise e reconstrução da ação pedagógica.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 33-45.

CRUZ, Ivan. **Ciranda II**. 2006. Acrílico sobre tela, color. 1,30 m × 1,70 m. Foto: Ludmila Guerra, acervo do artista.

CRUZ, Ivan. **Várias brincadeiras II**. 2006. Acrílico sobre tela, color. 1,30 m × 1,70 m. Foto: Ludmila Guerra, acervo do artista.

DALBOSCO, Claudio. Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade. **Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES**, v. 40, Campinas, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220333>. Acesso em: 15 abr. 2026.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos. Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. Acesso em: 15 abr. 2026.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola*. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 63–78, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.220>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 85-96.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Vacaria*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 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://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 69-83.

LEITE, Sérgio Gonçalves. O tempo kairós e chrónos e sua importância para o pedagogo. **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 185-197, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N16.2456>. Acesso em: 15 abr. 2026.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Crianças**. Nova Iorque, 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

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**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 99-121.

PIVA, Luciane Frosi. **Docências na Educação Infantil e as ciclOTramas de suas especificidades**: a criação de um *ethos* sensível. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2025.

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.

OS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO FORMATIVO

Camilla Skorek Dalberto
Shana Siqueira Bragaglia

1 Considerações iniciais

O Ensino Fundamental - anos iniciais constitui uma etapa essencial da Educação Básica, sendo orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e por diretrizes que reafirmam a escola como espaço de formação integral e cidadã. A Base Nacional Comum Curricular também norteia essa etapa, assim como a Educação Infantil e o Ensino Médio. O documento orienta que “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, 2017, p. 58-59).

Nessa perspectiva, os acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia têm um desafio: a realização do Estágio Curricular Supervisionado. O Estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, devendo ter duração mínima de 400 (quatrocentas) horas, segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia, o Curso “[...] terá 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, divididas em três componentes curriculares na segunda metade do curso” (IFRS, 2022, p. 118).

Segundo Pimenta e Lima (2018, p. 26) “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis”. Essa prática aproxima os acadêmicos da realidade da docência, permeada

pela intencionalidade e pela reflexão sobre as condições em que a educação e o ensino se realizam. Ainda, o estágio permite aos futuros docentes compreenderem as complexidades do ambiente escolar e as suas implicações no cotidiano, favorecendo a análise da realidade da escola e das crianças que a frequentam. O Estágio II - anos iniciais do Ensino Fundamental (ES II) é destinado aos estudantes do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus Vacaria*, com um total de 150 (cento e cinquenta) horas e conta com um docente orientador e um docente supervisor da turma da instituição concedente.

Considerando que a estagiária já exerce a docência e, conforme prevê o PPC do Curso, houve a possibilidade de redução de carga horária de Estágio, ficando assim, quarenta e quatro horas de atividades na escola, distribuídas entre um turno de quatro horas de observação dos espaços escolares e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), três turnos de quatro horas de observação participante na turma e sete turnos de quatro horas cada de regência na turma.

Este trabalho tem como objetivo apresentar a vivência no ES II, realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em uma turma de 5º ano, do turno da manhã, e os conhecimentos construídos durante esse período, a partir do tema Educação e os espaços escolares. Os referenciais teóricos que embasam este artigo são Callai (2005), Dardot; Laval (2016), Freire (1996, 2001), Laval (2019) e Trevisol (2024).

Na próxima seção, são apresentados aspectos da Escola e da turma concedentes do Estágio, bem como reflexões sobre esse contexto. A segunda seção abordará a construção e elaboração do planejamento para a turma. Por fim, explicita as contribuições do ES II para a construção da identidade docente, assim como os desafios e as reflexões decorrentes desse processo.

2 Análise de contexto do Estágio

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em sua versão mais recente, revisada em 2024, a Escola atendia, naquele ano, cerca de 433 alunos, do Pré I ao 9º ano do Ensino Fundamental. No que se refere ao ano de 2025, conforme informações obtidas em diálogo com a gestão escolar durante as observações nos espaços da instituição, a Escola conta atualmente, com aproximadamente 400 matrículas ativas. Em relação às etapas ofertadas, possui duas turmas de Educação Infantil – Pré II, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Já no

Ensino Fundamental, a organização se dá da seguinte forma: duas turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, duas turmas de 5º ano e, do 6º ao 9º ano, duas turmas para cada ano escolar.

A comunidade escolar é oriunda de diferentes bairros e áreas rurais, com um público de classe econômica baixa, que enfrentam diariamente desafios sociais e econômicos. No PPP é explícito as características dessa comunidade: *“A maioria das famílias de nossa comunidade apresenta carência afetiva, cultural e financeira, necessitando de políticas públicas voltadas às carências sociais”* (Vacaria, 2024, p. 4). Embora seja citado a carência socioeconômica dos estudantes, pouco problematiza essas questões e quais os impactos no processo de ensino e aprendizagem. Para atender esse público, a Escola menciona no documento que é um desafio em seu cotidiano construir relações democráticas entre esses segmentos da comunidade e reverter os dados de abandono escolar. Ademais, consta no PPP um diagnóstico dos resultados das avaliações externas (IDEB).

2.1 Sobre as concepções da escola

A cultura empresarial está profundamente enraizada nos sistemas de ensino que fica complexo e quase nulo entender e observar as práticas as quais estão expressas essa ideologia. Todos querem acreditar que em algum lugar, há uma escola que não traduza em seu cotidiano uma prática neoliberal. No entanto, essa escola não existe, pois a configuração de sociedade que vivenciamos exige o campo do trabalho, exige que os indivíduos trabalhem. “O fenômeno do neoliberalismo como nova razão de mundo está em todos os lugares e transversaliza todas as instituições sociais” (Trevisol, 2024, p. 256).

Diante disso, ao analisar o currículo da escola concedente para o estágio, suas propostas pedagógicas e a sua intencionalidade, constatou-se que estão estritamente organizadas com base na BNCC e nos demais documentos. Documentos como a BNCC impõem uma *padronização educacional* que impede tanto os docentes quanto os discentes de desenvolverem a autonomia, marchando cada vez mais para a alienação do “sujeito empreendedor”.

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente neossujeito. Não

estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis - metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que exige que ele cumpra (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

As políticas públicas, ao organizar em um currículo o que as escolas devem ensinar, ignorando os contextos sociais, estão resumindo a educação em seu sentido radicalmente utilitarista (Laval, 2019), contribuindo para uma mercadorização da escola pública, ou seja, a escola torna-se uma empresa e os educandos, meros clientes. Essa racionalidade neoliberal imposta nos contextos escolares se traduz em práticas pedagógicas reducionistas que oprime as experiências formativas para a formação integral do ser.

Em análise do Projeto Político Pedagógico, apesar da instituição apontar uma concepção de educação para a formação humana, pautada nos valores como autonomia e ética, há uma disparidade com as práticas pedagógicas adotadas pela escola. “O conceito de autonomia da racionalidade neoliberal na escola traz a aparente ideia de emancipação, mas na prática forma indivíduos ineficientes para a compreensão da totalidade e das contradições produzidas pelo desenvolvimento neoliberal” (Trevisol, 2024, p. 266).

Apesar da Escola compreender os contextos socioafetivos dos estudantes, pouco menciona de maneira específica quais práticas pedagógicas são adotadas para contribuir na formação integral deles. Para alcançar os objetivos específicos embasados na BNCC, a escola propõe “[...] desenvolver um trabalho inovador, resgatando valores morais, espirituais e sociais [...]” (Vacaria, 2024, p. 15) e, elenca algumas estratégias para isso, tal como “Proposição de metodologias ativas” e “Aulas interativas e com conteúdo vinculados ao cotidiano dos alunos” (Vacaria, 2024, p. 15). A escola quer ser palco de inovações e propor práticas e metodologias ativas, mas não menciona em nenhum documento (PPP e Regimento) quais são elas e, além de haver sérias contradições pois, utiliza um currículo por atividades guiados pelos documentos BNCC, RCG e o documento orientador do município (DECOMVAC) e a implementação obrigatória pela Secretaria da Educação (SMED) do uso do Livro Didático Integrado - Aprende Brasil nas práticas pedagógicas.

Entendemos que o material apostilado esmaece a autonomia docente e ignora todo o processo de contextualização mencionado como meta da escola. Segundo Lajolo (1996, p. 4),

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina.

Por outro lado, contribui ainda mais para a cultura empresarial e a homogeneização das propostas pedagógicas reduzidas a somente aqueles objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvida, ou seja,

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2010, p. 72).

Outro ponto importante é a reflexão sobre o livro no PPP. Em comparação com o documento de outras instituições de ensino, há as mesmas concepções, palavras e parágrafos. Está aí, mais uma prova da ação das políticas públicas para a padronização da educação e burocratização da escola. Obrigar as escolas a utilizar esses textos é tirar o resto de liberdade que estas possuem.

O modo como a Escola concebe as avaliações também são um indicativo dessa concepção. No PPP, a instituição conceitua a avaliação como um processo que acontece permanente e faz-se necessário investigar de maneira contínua as potencialidades e dificuldades dos educandos, observar as particularidades de cada educando, respeitando sempre seus conhecimentos. Todavia, há divergência entre o que se compreende por avaliação e o instrumento avaliativo utilizado para avaliar a aprendizagem de cada estudante, que se resume a notas e a provas.

2.2 Contextualização da turma

A turma de regência do ES II foi o 5º ano, ofertado no turno da manhã, composta por dezenove estudantes, sendo dez meninos e nove meninas. Entre eles, duas crianças encontravam-se em processo de

alfabetização e quatro frequentavam o reforço escolar. Além disso, havia um estudante de doze anos que reprovou no ano anterior. A turma contava com a presença de um monitor, cuja função é auxiliar os educandos em processo de alfabetização. Esse monitor está matriculado no ensino médio técnico no IFRS, *Campus Vacaria*, no curso Técnico em Agropecuária.

A escolha da turma deu-se pelo fato de a estagiária já conhecer a docente titular, por ambas atuarem na mesma escola, no turno da tarde. De maneira informal, a docente relatou algumas características da turma, destacando o interesse dos estudantes pelas áreas de Matemática e Ciências, bem como uma dificuldade recorrente na produção de textos. A estagiária aceitou a sugestão e, a partir disso, organizou o cronograma e a documentação necessária para o desenvolvimento do estágio.

A metodologia utilizada pela educadora reduzia-se ao livro didático -Aprende Brasil, o qual é obrigatório para todas as escolas públicas do município. Há também um horário destinado aos períodos dos componentes curriculares em determinados dias da semana. No entanto, em conversa com a gestão da escola e coordenadora pedagógica, durante o período de Estágio, permitiu-se a flexibilidade no uso do Livro Aprende Brasil.

3 Desenvolvimento

As instituições de ensino geralmente são organizadas da mesma maneira: muros altos, pouca área verde, salas de aula com carteiras dispostas em fileiras, salas que somente gestores e/ou funcionários têm acesso. Se analisar todos esses espaços e demais outros, muitas crianças demonstram dificuldades em pertencer àquele lugar, ou pouco tem interesse sobre ele. Isso justifica-se, pois, a estrutura inteira da escola é projetada pelos adultos e para os adultos, e não para as crianças. As formas de projeção e o lugar onde se olha não são aleatórios, ou seja, o espaço não é neutro.

A maneira como os gestores concebem os espaços escolares refletem instintivamente na relação dos educandos com esses espaços e o processo formativo. Nascimento (2015, p. 132) contribui com essa ideia ao afirmar que,

Se compreendemos os espaços como mediador das nossas relações, eles podem significar acolhimento, diálogo, confiança ou controle e isolamento. Somos nós, adultos envolvidos no cotidiano da escola, que atribuímos através de nossa prática sentidos aos espaços, que irão influenciar as crianças por toda a vida.

A observação dos espaços na Escola trouxe reflexões e inquietações sobre a maneira que está organizado e a sua função. Essa prática pode ser vista como uma negligência do direito das crianças em usufruir e participar dos espaços escolares o qual elas permanecem por nove anos de sua vida, contribuindo para uma certa perda no sentimento de pertencimento que acontece durante a vivência destes e a noção de espaço que constrói daquele lugar.

Pensar sobre o lugar nos anos iniciais requer novas estruturas na relação docente, estudante e espaço. A observação e análise do espaço demanda criticidade e um olhar atento, pois, está carregado de histórias e relações que ao mesmo tempo em que podem potencializar, também podem limitar. A criança, antes de se alfabetizar, aprende a ler o mundo, o espaço. “Ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente” (Callai, 2005, p. 237). Ou seja, aprende a ler, lendo o espaço.

A noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. Ela é construída socialmente e vai ampliando o seu espaço vivido. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação motiva a criança a ser curiosa para entender o que acontece no mundo e as relações que estabelece nele. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 2001, p. 98).

Compreende-se aqui, o espaço como um terceiro educador, que promove interações entre os sujeitos, e um potencializador da aprendizagem. Malaguzzi (1999, p. 157) destaca que ao oferecer um espaço intencionalmente pedagógico e atraente, a aprendizagem poderá ocorrer de diferentes maneiras.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...]

Contudo, muitas vezes, o ensino torna-se reduzido somente dentro da sala de aula e as crianças desconhecem outros espaços da instituição escolar que podem contribuir para seu processo formativo. Segundo Pauli e Nunes (2023, p. 21), “[...] a escola não é apenas a sala de aula

e o aprender”. Ela é um espaço vivo, onde as relações e as experiências acontecem de maneira heterogênea. Não é somente dentro da sala de aula que a aprendizagem ocorre. As trocas acontecem na hora do recreio, na quadra, no refeitório. É necessário que reconheçam o espaço como dimensão pedagógica, que comunica, educa e produz cultura.

3.1 O planejamento e o período de regência

Nos turnos de observação participante na Escola, as crianças demonstraram pouca relação com os espaços escolares. Dessa forma, ao construir o planejamento, percebeu-se a necessidade de trazer esse tema para os educandos, articulando com o desenvolvimento de produção textual, a pedido da docente titular.

O planejamento é muito além de uma atividade meramente burocrática, é um documento crucial para o docente organizar o que ensinar e de que maneira, ou seja, possui um caráter pedagógico e nele, acontecem as relações educando-educador-espaço. Pode ser caracterizado como artesanania, o planejamento é algo específico do docente, permeada da ética do saber-fazer e que impulsiona outros saberes (Fabris; Lima; Oliveira, 2020).

Diante disso, 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.

Considerando o planejamento como um processo não linear e flexível, reconhece-se que, diante de contratempos ocorridos durante o período de regência, foi necessário reorganizá-lo. Nesse sentido, cabe ao docente desenvolver um olhar pedagógico atento às variáveis do contexto educacional, compreendendo que a prática não se concretiza de forma idealizada ou previsível. Entretanto, isso não implica adotar uma perspectiva negativa diante do que não ocorreu conforme o esperado, mas sim assumir um olhar sensível e reflexivo, capaz de reconhecer as potencialidades, as aprendizagens e as pistas que emergem do próprio contexto educativo.

Ao convidar as crianças a refletirem sobre os espaços escolares, permita-se que elas não somente vejam os aspectos físicos e estruturais, mas compreendam que estes fazem parte de seu processo formativo. Mas,

não se pode cobrar que as crianças saibam compreender toda a estrutura e as relações que ocorrem em seu mundo.

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania (Straforini, 2001, p. 56-57).

Ademais, a proposta pedagógica realizada na primeira aula de regência na turma, trouxe várias reflexões das crianças sobre os espaços da escola. A proposta consistia em, primeiramente, gravar um vídeo dos espaços da escola. Após, foi proposto que escolhessem um desses espaços e representassem por meio de registros pictóricos na folha A4. Os desenhos foram analisados de maneira a enxergar os significados que as crianças atribuem para esses espaços e quais relações nele estão implicadas. O educando “K”, ao representar as portas do banheiro masculino e feminino, gerou repercussão para o educando “A”, ao comentar que nunca havia analisado que a entrada dos banheiros era de tal maneira.

Ainda, foi proposto que as crianças analisassem e refletissem sobre a própria sala de aula, escrevendo um texto sobre as melhorias necessárias na sala de aula. Essa proposta incentiva os educandos a lerem o próprio espaço de vivência. Assim como os educandos, os docentes também precisam interpretar o espaço, pois

[...] 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).

Outro aspecto relevante é conhecer as salas de aula ao redor do mundo, compreendendo que há diferentes culturas e diferentes maneiras de conceber o espaço educativo. Ao realizar essa proposta, as crianças não só compreenderam que há diferenças sociais, culturais e estruturais no mundo, mas auxiliaram no processo de desvinculação de estereótipos, que as escolas e salas de aulas devem ser organizadas de tal maneira que conhecem.

Ao compreender o lugar em que se vive, não se entende somente a estrutura física e organizacional, mas também a história e as relações sociais que ali se estabelecem pois, “[...] o espaço em que vivemos é o resultado

da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades” (Callai, 2005, p. 236).

A possibilidade de criação da escola dos sonhos possibilitou que os estudantes imaginassem como seria uma escola perfeita, em que, mesmo que implicitamente, não haveria imposições e estruturas que limitassem suas potencialidades. Ora, se a escola é espaço para formação integral dos sujeitos que nela participam, há de refletir porquê seus espaços privam essas potencialidades e provocam muitas vezes consequências de não aprendizagem e até mesmo abandono escolar.

Sabe-se que o currículo que norteia as escolas jamais abarcará todas as realidades sociais que compõem o espaço educativo, pois cada sujeito que nele participa, são singulares. O que não pode acontecer é a banalização desses contextos e transformar a escola e seus espaços como uma máquina homogeneizante de seres humanos, os quais são reprodutores da falsa ideologia de “sujeito pensante” que se constrói nas escolas atualmente.

4 Considerações finais

Apesar da proposta de reflexão sobre os diferentes espaços de aprendizagem, as crianças demonstraram, inicialmente, certa dificuldade em compreender que o processo de aprender pode ocorrer em diversos ambientes, inclusive para além da sala de aula tradicional, não se restringindo a um espaço delimitado por quatro paredes e organizado com mesas. Certamente houve dificuldades em refletir sobre os espaços, pois é um assunto “sem relevância” no meio educacional, devido ao currículo estabelecido, que determina qual caminho a escola deve seguir e quais são os assuntos e temas mais importantes a serem desenvolvidos nas instituições. Mesmo que tenham dificuldades em refletir sobre esse assunto, negligenciá-lo é proibir que elas reflitam na possibilidade de que o espaço pode sim educar e que elas, são também responsáveis por moldar o campo educativo.

Embora os currículos e os documentos norteadores da educação “convidem” o educador a seguir o mesmo caminho, este não deve se acomodar e desenvolver somente aquilo que lhe é imposto. Diante de todas as variáveis educacionais, há uma fenda em que se pode investigar. Há sempre um caminho para redirecionar suas práticas pedagógicas curriculares, para que as práticas se aproximem mais sobre os sujeitos que

ensina e que reconheça todas as suas potencialidades. Nesse sentido, surge como tarefa do docente, não esquecendo de si mesmo, provocar em cada educando durante seu processo formativo o olhar crítico e reflexivo sobre o seu meio social e de convivência, seja eles a escola ou não.

O percurso desenvolvido ao longo do ES II evidencia que os espaços escolares não são neutros, pois eles comunicam valores, condicionam práticas e revelam o que sustenta o cotidiano educativo. Perceber esses espaços como dimensões pedagógicas implica reconhecer que ensinar não se reduz ao conteúdo, mas envolve relações que atravessam estruturas físicas. Assim, compreender a escola para além da sala de aula contribui para uma docência mais crítica e sensível, capaz de enxergar no espaço um terceiro educador e produtor de cultura.

O ato de incentivar as crianças a refletirem sobre os espaços escolares durante o período de Estágio, contribuiu para o desenvolvimento de um olhar crítico para o mundo. Neste momento, não somente as crianças foram convidadas a refletirem sobre seu meio, mas as autoras, também foram convidadas a (re)pensar estes espaços. A relação não linear entre educando e educador tece uma beleza do ato de educar, pois ninguém aprende sozinho e não será o docente, em que diariamente convive com contextos diversos, irá fechar seus braços para a diversidade.

Poderíamos pensar que este seria um tema difícil para as crianças e falaríamos que elas não teriam capacidade de refletir sobre o tema. O que acontece muitas vezes é a desvalorização do pensamento das crianças justamente por serem crianças, por pensar que não são capazes. Mas, o que se defende aqui é que elas são sujeitos pensantes e têm o direito, assim como os adultos, em pensar, refletir e transformar o ambiente em que convive. Elas são capazes, sabem muitas coisas e, valorizar seus conhecimentos é o ponto de partida para qualquer práxis docente.

A identidade docente, portanto, se constrói quando o Estágio deixa de ser mera exigência curricular e passa a ser exercício crítico de desvelamento das estruturas que são naturalizadas. Pensar os espaços escolares junto com as crianças é reafirmar que a escola deve ser para “humanos”, onde o espaço físico e simbólico contribua para a formação de sujeitos críticos, e não para a reprodução do sujeito neoliberal que a sociedade insiste em fabricar.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p.69-89.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- DARDOT, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do *saber-fazer* nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL, 13., 2020. Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: ANPEd-SUL, 2020. p. 1-6.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Vacaria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan/mar. 1996.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PAULI, Mariéli Maria; NUNES, Flaviana Gasparotti. Pensar sobre o lugar com os anos iniciais: possibilidades a partir de fotografias em livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-22, jan./dez. 2023.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- TREVISOL, Marcio Giusti. Educação, Democracia e Racionalidade

Neoliberal: A Nova Gestão Escolar. **Revista Derecho, Cultura y Proceso: entre la complejidad social y la experiencia jurídica**, v. 4, n.1, p. 251-273, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16510030>. Acesso em: 26 abr. 2026.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2024.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar da [Escola-Campo de Estágio]**. Vacaria, 2024.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA FERRAMENTA PARA ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM UMA TURMA DE QUARTO ANO

Carine da Silva Facchini
Viviane Catarini Paim

1 Considerações Iniciais

O Estágio Supervisionado II (ES II) - anos iniciais do Ensino Fundamental, prática formativa obrigatória no curso de Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria, buscou desenvolver e fundamentar práticas pedagógicas para uma turma de quarto ano, superando a dicotomia teoria-prática e a desarticulação das áreas de conhecimento. O Estágio Curricular dá-se de forma essencial no âmbito de formação de docentes dos cursos de Licenciatura e oferece aos futuros educadores a oportunidade ímpar de fundamentar e aprimorar suas competências pedagógicas e as dinâmicas de interação com o corpo discente. De acordo com 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 e prática”.

Diante destes pressupostos, a proposta pedagógica desenvolvida para o ES II baseou-se em referenciais teóricos da perspectiva interdisciplinar, na tentativa de superar a fragmentação curricular, pois concordamos com a pesquisadora Ivani Fazenda (2008, p. 18), ao afirmar que “a interdisciplinaridade caracteriza-se por uma nova atitude diante do conhecimento”.

Por meio de leituras, observação participante na Escola e na turma, estudo de referenciais apresentados ao longo dos semestres cursados em Pedagogia, bem como, orientação dos profissionais (professor supervisor e professora orientadora de Estágio), o desenvolvimento do ES II possibilitou

um novo olhar no que diz respeito à abordagem de práticas pedagógicas para a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, o eixo deste texto gira em torno da interdisciplinaridade, o pressuposto teórico-metodológico que sustentou o desenvolvimento da proposta pedagógica, que teve como objetivo unir as perspectivas, métodos e linguagens das diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, o texto divide-se em duas partes: i) descrição contextual da Instituição e da turma em que ocorreu o Estágio e; ii) apresentação do planejamento da proposta pedagógica e seu desenvolvimento.

2 Contexto e situações: o cotidiano escolar e suas relações com a (inter)disciplinaridade

As atividades do Estágio ES II desenvolveram-se em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Vacaria, que oferta todo o Ensino Fundamental (de 1º a 9º ano), com turmas nos turnos da manhã e tarde. Atualmente, contabiliza, aproximadamente, 280 (duzentos e oitenta) estudantes matriculados.

Cabe destacar que quando criança, a primeira autora deste texto (professora estagiária) cursou o Ensino Fundamental na referida Escola e este foi um dos motivos que a fez escolher a Instituição para o desenvolvimento do ES II.

Em relação à turma de regência, trata-se de um quarto ano, composta de 20 (vinte) alunos (dez meninos e dez meninas), com idades entre nove e onze anos. Destaca-se que, no momento do Estágio, duas crianças não estavam plenamente alfabetizadas, encontrando-se no nível silábico-alfabético de escrita. O regente da turma era um professor (gênero masculino) jovem, especialista na área de Matemática.

Durante a realização da observação participante (etapa anterior à regência de classe), revelou-se um conjunto de atributos pedagógicos singulares, entre eles, a manifestação atenta e analítica do professor sobre a turma, mobilizando continuamente a investigação e o aprofundamento do conteúdo pelas crianças e, conseqüentemente, uma turma com perfil ativo e curioso, com alunos instigados a buscar a origem e o sentido das coisas.

A equipe diretiva mostrou-se bastante receptiva, assim como o corpo docente e os demais funcionários da Escola, permitindo que houvesse, de fato, o sentimento de pertencimento à Instituição. A escolha da turma ficou

a cargo da gestão e quando comunicada sobre esta escolha, muitas ideias surgiram em relação à proposta pedagógica a ser desenvolvida, visando uma proposta interdisciplinar. Na primeira conversa com o professor regente, instaurou-se um certo receio, pois deveria trabalhar seguindo as orientações da Matriz Curricular, orientada pela rede estadual de ensino, que exige o atendimento à carga horária de cada componente curricular, visando a “[...] promover as competências e as habilidades essenciais, buscando o desenvolvimento integral do estudante” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 4), em cumprimento à Portaria SEDUC/RS nº 551/2023 (Rio Grande do Sul, 2023). Visualizamos no Quadro 1 a Matriz Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) da rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com a divisão e a quantidade de períodos (tempos escolares) para cada componente curricular.

Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Matriz curricular						
Ensino Fundamental - Anos Iniciais						
Áreas	Componentes Curriculares	Períodos Semanais				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Linguagens	42838 Arte	2	2	2	2	2
	167 Educação Física	3	3	3	3	3
	40207 Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
Matemática	370 Matemática	6	6	6	6	6
Ensino Religioso	213 Ensino Religioso ¹	1	1	1	1	1
Ciências Humanas	302 Geografia	2	2	2	2	2
	329 História	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	60 Ciências	3	3	3	3	3
Total de Períodos Semanais		25	25	25	25	25
Total de Carga Horária (Anual)		833h	833h	833h	833h	833h
* Carga horária diária de 4h10min com 5 períodos de 50min. (1) Componente de matrícula facultativa: caso o estudante opte por não cursá-lo no momento da matrícula, a carga correspondente deve ser direcionada ao componente da área de Ciências Humanas definido pela escola.						

Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 4).

Para Gallo (2009) e Trindade (2008), a compartimentalização dos saberes surge com o advento da Modernidade, tornando-se restritos e fragmentados, por meio da emergência de disciplinas especializadas que se dividem e criam novas áreas, com fronteiras estabelecidas entre elas.

Mesmo que, na contemporaneidade, os currículos escolares se organizem de forma dividida por áreas de conhecimento, Gallo (2009)

explica que a abordagem interdisciplinar dos conhecimentos não é algo novo na educação, pois os primeiros saberes sobre o mundo

[...] brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-lo; ao surgir a Astronomia, a observação sistemática dos astros no céu, aparecia a necessidade de medir seus movimentos, metrificá-los, dando maior impulso à Matemática e à Geometria; a explicação dos movimentos que ocorriam na Terra e no Universo levava à Física e a mais avanços na Matemática, e assim sucessivamente (Gallo, 2009, p. 18).

Neste cenário, cabe dialogar com os escritos do educador Paulo Freire (1987), que menciona a metáfora de educação bancária para descrever o modelo de ensino em que o professor atua como depositante, que concebe o estudante como uma vasilha vazia a ser “preenchida” pelo conteúdo. Com isso, esclarecemos que não estamos nos posicionando contrárias aos conteúdos e suas respectivas áreas de conhecimento. Pelo contrário, os conteúdos são essenciais para a formação e devem ser o eixo central do ensino, mas por tratar-se de uma turma com crianças entre nove e onze anos de idade que, recentemente sofreram a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, tão logo, terão a passagem dos anos iniciais para os anos finais, defendemos um ensino interdisciplinar por componentes curriculares articulados e não isolados separadamente.

Entendemos que a abordagem interdisciplinar dos conteúdos reorganiza e dá outro sentido ao currículo, uma vez que

[...] ensino compartimentalizado leva a uma abstração do real, pois o mundo forma um todo complexo e multifacetado, uma pluralidade de inter-relacionamentos. Devemos lembrar que o aluno, na “sutil inocência” de sua virgindade acadêmica, apreende o mundo enquanto essa pluralidade, compreendendo-a ou não; fica, assim, bastante complicado para ele assimilar as compartimentalizações que lhe oferecemos na escola (Gallo, 2009, p. 20).

Para Trindade (2008, p. 82), propostas interdisciplinares pressupõem “[...] uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar”. Não se trata de uma negação de disciplinas, mas da interação entre elas, rompendo com as barreiras impostas pelo currículo escolar, comum nas escolas de Educação Básica. Ademais, a interdisciplinaridade configura-se não apenas como uma estratégia de organização curricular, mas como uma postura ética e pedagógica que rompe com a lógica da fragmentação e favorece a integração entre os saberes. Tal abordagem contribui para a construção de práticas educativas mais significativas, críticas e contextualizadas, nas quais o aluno é compreendido como sujeito que participa do processo de

aprendizagem. Assim, reafirma-se a importância de uma atuação docente reflexiva e articuladora, capaz de promover a indissociabilidade teoria-prática e de responder às demandas contemporâneas da educação.

Dentro desta perspectiva, a proposta pedagógica para o ES II foi organizada de modo interdisciplinar que teve, como objetivo central, a interrelação entre os componentes curriculares, das diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva de reciprocidade e diálogo, pois concordamos com Fazenda (1992, p. 86-87) ao dizer que,

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.

Contudo, na próxima seção, descreveremos a experiência vivenciada em sala de aula, a partir da proposta interdisciplinar organizada para a turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

3 Planejamento e desenvolvimento da proposta interdisciplinar: possibilidades e desafios

Ao realizar as observações participantes e apropriar-se das necessidades e rotina da turma, iniciou-se o planejamento para a prática docente a ser desenvolvida no período de regência de classe. O maior desafio deu-se a partir das rotinas dos tempos-espacos, pela divisão dos períodos de aula indicados para cada componente curricular, sinalizando uma provável fragmentação dos conteúdos.

Essa organização do tempo escolar tradicional, estruturada em horários fragmentados por disciplinas, é herança de um modelo escolar marcado pela racionalidade técnica e pela divisão do conhecimento em

área. Esse formato, apesar de funcional para a administração da escola, muitas vezes, limita a compreensão dos fenômenos em sua complexidade.

No entanto, de acordo com a relação de conteúdos sugerida para a regência das aulas (Figura 1), observou-se que havia uma certa conexão entre eles, haja vista uma possível proximidade entre os temas.

Figura 1 – Conteúdos a serem desenvolvidos, indicados pelo professor regente da turma do 4º ano

LÍNGUA PORTUGUESA:

- Leitura e interpretação de texto;
- Produção de texto;
- Ortografia;
- Gênero textual – Bilhete;
- Classe gramatical Adjetivos;
- Classe gramatical Artigos.

MATEMÁTICA:

- Sólidos Geométricos (características, planificações, corpos redondos e poliedros);
- Problemas matemáticos envolvendo as quatro operações.

CIÊNCIAS:

- Características dos seres vivos.

GEOGRAFIA:

- Pontos Cardeais e Colaterais.

HISTÓRIA:

- Os primeiros habitantes do Brasil e portugueses.

ENSINO RELIGIOSO:

- Manifestações religiosas na Arte.

ARTE:

- Fica a critério da professora estagiária.

Observação: Poderá ser trabalhado também aspectos do município de Vacaria.

Lucas Daniel Fernandes Silva
Professor Regente

Zenilda Maria Rech
Diretora

Escola Municipal de Ensino Fundamental
Volário Colares da Silva Ly
Ribeirão da Cidreira nº 35.703 de 25.10.99
C.O. de 25.10.99 Autorização de Funcionamento e Reconhecimento Portaria nº 00523 de 19.04.2010, de 25.04.99

Fonte: Acervo da professora estagiária (2025).

Cabe ressaltar que a regência de classe do ES II ocorreu entre os meses de outubro e novembro, momento em que se comemora o aniversário do município de Vacaria. Desse modo, escolheu-se a temática central da proposta pedagógica, com vistas à integração de saberes para o trabalho interdisciplinar.

O fato de trabalhar com a história do município possibilitou que fossem abordados diferentes gêneros textuais, explorados em mais de uma área do conhecimento. Por exemplo, a partir da Lenda de Nossa Senhora da Oliveira, Padroeira do município, tema do componente de Ensino Religioso, permitiu estudos em Língua Portuguesa, na qual foi possível explorar conteúdos como artigos e adjetivos, próprios deste componente curricular. Da mesma forma, pesquisas sobre artistas locais, como Carlos Rigotti, artista vacariano, autor de inúmeras pinturas da Santa em questão, assunto que conseguimos explorar no componente curricular de Arte.

Ao aprofundarmo-nos nos pontos turísticos do município, na análise das estruturas prediais e suas construções, fizemos a relação com sólidos geométricos, conteúdo da área de Matemática.

Ainda sobre a história do Município, exploramos o gênero textual Música, a partir da canção “Uma canção para Vacaria”, de Wilson Paim (1992), que possibilitou vincular com a área de Linguagens. Trabalhamos ainda sobre os “Primeiros Povos do Brasil”, revisitando a história e costumes indígenas que originaram a constituição do povo gaúcho e vacariano, por meio da obra “O tupi que você fala”, de Claudio Fragata (2018).

Para complementar os estudos, realizamos uma visita ao Museu Público, denominado Espaço Cultural Dr. Adhemar Pinotti, um local que respira a história do município, onde encontra-se um acervo de vestimentas e acessórios utilizados pelos primeiros habitantes de nossa cidade, conforme visualizamos na Fotografia 1.

Fotografia 1 – Visita ao Museu Público Municipal

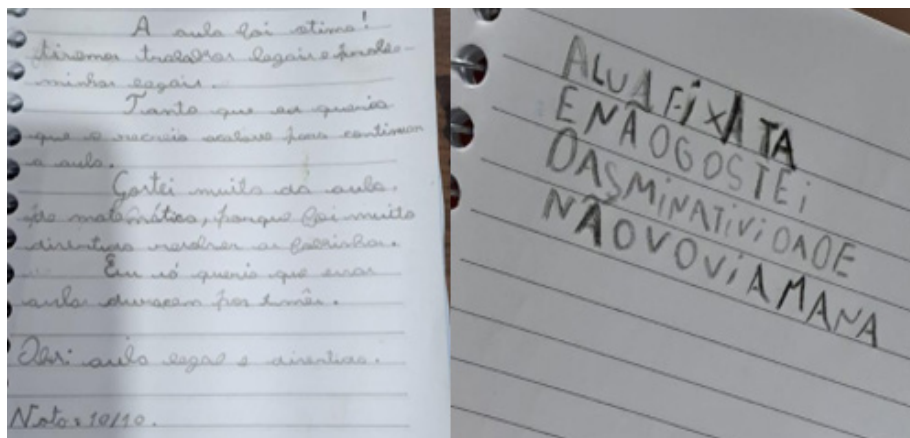


Fonte: Acervo da professora estagiária (2025).

Outra prática realizada foi a escrita em um diário individual, denominado como “Diário de Vivências” (Fotografia 2), material sobre o qual, ao final de cada tarde, os estudantes escreviam, dentre outras coisas, o relato da aula, as atividades que mais agradaram ou algo que quisessem destacar da aula (dúvidas ou sugestão de uma atividade diferente). O Diário de Vivências constituiu-se como um recurso potente para ampliar a prática da escrita pelas crianças, mas também como uma forma de avaliação pela professora estagiária, que lia diariamente os registros individuais

conseguindo, em algumas práticas pedagógicas, adaptar atividades a partir da escrita das crianças.

Fotografia 2 – Registros dos Diários de Vivências



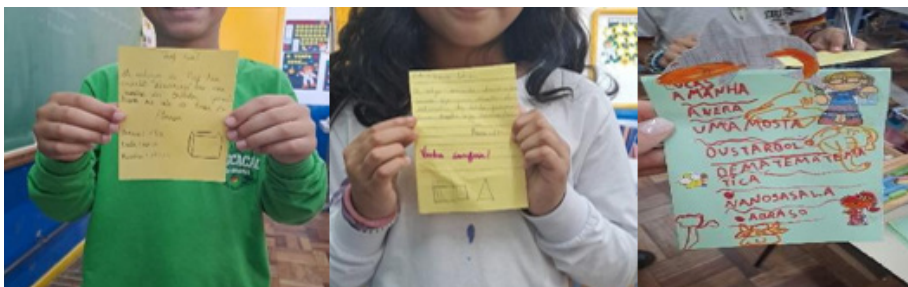
Fonte: Acervo da professora estagiária (2025).

Elucidamos que a imagem à direita se trata da escrita do aluno que encontrava-se no nível silábico-alfabético, que registra: “a aula foi chata, eu não gostei das minhas atividades, não vou vir amanhã”. Cabe destacar que um dos propósitos do planejamento era fazer com que as atividades desenvolvidas pudessem ser acessadas por este estudante, o incluindo na rotina da sala de aula. Em algumas situações, as atividades precisaram ser adaptadas, mas sempre em relação ao tema da aula.

A devolutiva das crianças no final de cada aula foi essencial para a prática docente, pois quanto mais envolvidos se mostravam com os conteúdos, melhor era percepção da forma de como construíam seus conhecimentos.

A culminância da proposta pedagógica interdisciplinar desenvolvida na turma de quarto ano viabilizou-se por meio de uma Mostra Pedagógica, aberta à visitação das demais turmas, equipe docente e de funcionários da Escola. Para o convite, foram elaborados bilhetes, outro gênero textual explorado pela proposta interdisciplinar (conforme Fotografia 3), redigidos pelas próprias crianças.

Fotografia 3 – Bilhetes elaborados como convite à Mostra Pedagógica



Fonte: Acervo da professora estagiária (2025).

Para tudo isso, foi necessário um cuidado para que as ações desenvolvidas não se constituíssem isoladas e fragmentadas. No entanto, percebemos que a proposta interdisciplinar, além de integrar os conhecimentos e potencializar a aprendizagem de forma mais significativa e holística, facilitou a adaptação das atividades para os estudantes não plenamente alfabetizados, pois conseguiram envolver-se nas atividades e propostas planejadas, sem perder o tema referencial da aula.

4 Considerações finais

A partir da realização do ES II, é possível afirmar que a experiência foi significativa não somente para os estudantes, mas para a professora estagiária que, em processo de formação inicial, conseguiu ampliar seus conhecimentos para a futura prática docente, uma vez que o planejamento exigiu muito estudo, pesquisas e ajustes, mas sempre inspirada pelos referenciais e pelo desafio de desenvolver uma proposta interdisciplinar em uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desenvolver o trabalho interdisciplinar gerou um certo desconforto, no entanto, concluiu-se que esta foi a melhor estratégia para quebrar o assombro causado pela sineta da escola, e a sensação de correr contra o tempo para contemplar o planejado.

Sabe-se que, embora a interdisciplinaridade não seja um tema novo na área educacional, ainda é uma prática pouco exercida nas turmas de anos iniciais, ainda mais quando há a exigência de cumprir tempos fragmentados para o ensino e desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento.

Concordamos com Gallo (2009) ao afirmar que não há um método ou uma receita que possa ser seguida para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, mas isso não significa que não seja possível ser efetivada. Desenvolver o ensino de forma interdisciplinar, mesmo em condições de cumprimento de tempos fragmentados, torna-se viável, uma vez que os conteúdos podem ser trabalhados em diálogo, rompendo a fragmentação curricular, sem desprezar os saberes de cada área do conhecimento.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como uma ferramenta potente para repensar o uso do tempo escolar, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa privilegiada e profícua para tal abordagem, na busca pelo “[...] diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno” (Gallo, 2009, p. 23).

Dessa forma, acreditamos que o tempo de estudo é melhor aproveitado na resolução de desafios reais, possibilitando, ao mesmo tempo, a exploração de conhecimentos das mais variadas áreas, com respeito ao que está disposto no currículo escolar. Uma abordagem de ensino interdisciplinar nos anos iniciais possibilita explorar conceitos utilizando-se dos múltiplos saberes das áreas do conhecimento, potencializando a compreensão dos conteúdos de forma mais ampla, integrada e contextualizada.

Referências

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

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias!. *In*: BRASIL. Ministério da

Educação. Secretaria da Educação Básica. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2009. p. 15-26. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em 13 abr. 2026.

PAIM, Wilson. Canção pra Vacaria. *In*: PAIM, Wilson. **Wilson Paim interpreta Salvador Lamberty**. Porto Alegre: Nova Trilha/Kives, 1992. 1 disco sonoro (LP). Lado B, faixa 4.

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

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC). Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Guia de matrizes curriculares 2024**. Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 06 de dezembro de 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Gabinete da Secretária. **Portaria SEDUC/RS nº 551, de 29 de dezembro de 2023**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2023.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Rafaela da Silva Lemos

Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações iniciais

O presente trabalho apresenta contribuições acerca das vivências da estudante no Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa obrigatória para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, contabilizando 150 horas, realizado no 7º semestre. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS - *Campus* Vacaria (IFRS, 2022, p.101) o Estágio II tem por 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”. Deste modo, as atividades combinam três turnos de observação dos espaços escolares e análise dos documentos da escola, cinco turnos de observação participante e quinze turnos de regência na turma.

O Estágio foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de Vacaria. A instituição atende cerca de 500 estudantes matriculados, em turmas de Educação infantil (EI), anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e anos finais do Ensino Fundamental (AFEF). Além disso, a Escola conta com a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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, 1996).

O Ensino Fundamental constitui uma etapa de grande relevância na formação dos estudantes, pois é nesse período que os conhecimentos construídos na Educação Infantil são ampliados, sistematizados e aprofundados. Ocorre o processo de alfabetização, em articulação com o letramento iniciado anteriormente. Nesse sentido, destaca-se que os anos iniciais contemplam conteúdos fundamentais que servirão de base para a construção de novos conhecimentos ao longo do percurso formativo dos estudantes na Educação Básica.

Ao falar de AIEF, é necessário abordar o público-alvo desta etapa, as crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) a criança é

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).

Assim, a criança aprende em suas relações cotidianas, por isso a importância de o docente conhecer o espaço escolar e proporcionar propostas que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes e o brincar. Tudo isso para contribuir para um ambiente acolhedor e cheio de significado.

A escrita desse texto se fundamenta com base nos seguintes documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS - *Campus* Vacaria. Além dos documentos, o texto conta com a contribuição de autores como Barros (2018), Freire (2023), Libâneo (2013) e Pimenta (2017).

A temática que será abordada no estudo é o Planejamento Pedagógico nos anos iniciais: a indissociabilidade entre teoria e prática. Justifica-se o tema devido a relevância de discutir os desafios encontrados na ação de planejar as aulas, sendo um processo que exige embasamento teórico e reflexão.

Levando em consideração o que foi descrito nos parágrafos anteriores, o artigo tem como objetivo enfatizar os desafios inerentes ao planejamento pedagógico nos anos iniciais, ressaltando que o planejamento é essencial para a prática em sala de aula. Desse modo, ao longo do texto serão apresentadas as seguintes seções: *Análise do contexto do estágio: conhecendo a escola*, na qual será abordada a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE) da instituição de estágio; na seção seguinte, intitulada *Planejamento Pedagógico: a indissociabilidade entre teoria e prática*, será enfatizada a complexidade do ato de planejar; e, por fim, nas considerações finais, serão discutidas as contribuições do estágio para a formação docente..

2 Análise de contexto do estágio: conhecendo a escola

Para iniciar o estágio foram realizados três turnos de observação dos espaços escolares e análise dos documentos, possibilitando conhecermos a organização e funcionamento da Escola. A Instituição é localizada no centro da cidade, contando com aproximadamente 500 estudantes, com faixa etária dos 5 aos 60 anos, distribuídos entre duas turmas de Pré-Escola, três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, quatro turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, duas turmas de 5º ano, duas turmas de 6º ano, uma turma de 7º ano e seis turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os estudantes matriculados vêm de diversos bairros da cidade e até mesmo do interior. O espaço escolar é um ambiente de grande potência, o qual possibilita a troca e a ampliação dos conhecimentos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN),

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (Brasil, 2013, p. 30).

Como ressaltam as DCN (Brasil, 2013), a escola é um local de resignificação, pois o estudante cria suas opiniões de maneira crítica e sistemática, buscando defender suas ideias e pontos de vista. Além disso, é nesse ambiente que ocorrem momentos de socialização, criação de vínculos de amizade e construção de novos conhecimentos, ampliando assim o conhecimento do mundo dos estudantes, de modo a conhecer e respeitar diferentes culturas e tradições.

O ambiente escolar onde o Estágio foi realizado é amplo, contando com pátios externos com uma vasta área verde e plantas, possibilitando a ocupação dos espaços para práticas pedagógicas, além de fortalecer o contato das crianças com a natureza. Barros (2018, p. 29) nos diz que

A arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação.

Os pátios escolares possuem inúmeras potencialidades, sendo possível realizar propostas diversas ao ar livre deixando de lado a visão de que só se aprende em sala de aula, pois o pátio também pode ser um ambiente de aprendizagem.

A Escola possui salas de aulas espaçosas, banheiros acessíveis, sala de informática, sala de atendimento educacional especializado, refeitório, sala de jogos, sala de gestão, secretaria, sala dos professores, biblioteca e sala de reuniões.

O corpo docente é composto por 42 professores (as) especializados (as) e que frequentam formações continuadas com frequência, organizadas pela gestão escolar, as quais também estão previstas nas metas do Projeto Político Pedagógico. Para Nóvoa (2023, p. 48), “A melhor metáfora educativa é a viagem, a preparação para uma viagem pelo desconhecido”. Portanto, como docentes, entende-se que devemos nos aventurar por viagens do desconhecido, ir em busca do novo, expandindo horizontes, abrindo novos caminhos que auxiliem no processo formativo de nossos discentes, além de que novos conhecimentos poderão aperfeiçoar a prática pedagógica.

Juntamente com a observação dos espaços escolares e análise dos documentos que regem a Escola, foram realizadas entrevistas com a gestão

escolar e com a professora supervisora de estágio, a professora titular da turma. As entrevistas realizadas constituem elemento fundamental, pois nesses momentos é possível informar para a coordenação pedagógica como o Estágio é estruturado, combinar datas de realização de atividades e entender como o espaço escolar é organizado.

Nessa conversa inicial, houve a oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas sobre o Estágio e a organização da Escola. Na ocasião, a estagiária fez os seguintes questionamentos:

1. Quantidade de estudantes, professores, funcionários e turmas;
2. Horário de funcionamento da escola;
3. Como funciona a saída dos estudantes?
4. Como é a organização do lanche (Período de aula, recreio)?
5. Quais espaços posso utilizar com a turma?
6. Como funciona a biblioteca? Tem horário específico?
7. Quais materiais de uso comum que os estudantes possuem em sala?
8. Há sábados letivos durante o período de estágio?
9. Há reunião de pais durante o período de regência?
10. Devo utilizar o material apostilado “Aprende Brasil” durante o Estágio?

A rede municipal de ensino de ensino trabalha com o Livro Didático Integrado - Aprende Brasil, em turmas de 1º a 9º ano. Como o estágio foi realizado em uma escola municipal, questionou-se acerca do uso do material no planejamento. Ficou acordado a o uso do material apostilado, considerando as temáticas do livro, mas com a possibilidade de criar propostas ampliando os conhecimentos dos estudantes. Além disso, foi importante conhecer a rotina da escola, horário de lanche, intervalo, parque, biblioteca e aulas de Educação Física, para organização do planejamento, pois esses momentos já são previstos no cronograma de aulas.

Realizou-se uma entrevista com a professora supervisora de Estágio, o primeiro contato entre com a professora regente da turma. A docente, assim como a gestão da escola, foi muito receptiva e acolhedora. A partir da entrevista realizada com a professora, foi possível conhecer as características sobre a turma, antes de iniciar as observações participantes. A turma em que se realizou os turnos de regência trata-se de um 4º ano,

composto por dezessete estudantes, na faixa etária de dez anos de idade, sendo dez meninos e sete meninas. Destes, três estudantes eram atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhados em sala pelo monitor, o qual auxiliava os estudantes durante o turno de aula, trabalhando em parceria com a professora.

Observou-se que as crianças eram curiosas e reflexivas, posicionavam-se criticamente defendendo seus argumentos e ideias, ponto positivo no percurso formativo desses estudantes. O perfil da turma chamou a atenção, pois desde o primeiro contato, foi possível perceber o envolvimento das crianças com as propostas realizadas pela professora regente, em que realizavam contribuições ricas em detalhes que permitiam ampliar os debates das temáticas trabalhadas em aula. Gostavam de realizar atividades em grupos, desenvolvendo trabalhos criativos e inovadores.

A indicação da turma foi realizada pela gestão da escola, pois não apontamos preferência por idade ou turma específica, considerando que no Curso de Licenciatura em Pedagogia somos preparados para atuar em turmas de Creche (EI) até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Na próxima seção, será exposto sobre os desafios encontrados no ato de planejar, permitindo reflexões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática.

3 Planejamento pedagógico nos anos iniciais: a indissociabilidade entre teoria e prática

A temática que será enfatizada no capítulo é o planejamento, pois é um trabalho complexo que exige a constante busca por referenciais e pela construção de novos conhecimentos que facilitem o percurso de planejar. O planejamento não é um processo tão simples, pois exige tempo, dedicação e seleção de habilidades as quais são organizadas de maneiras que uma se conecte com a outra, ou seja, de forma interdisciplinar. Libâneo (2013, p. 245) reflete que

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O planejamento exige a busca por recursos e métodos que melhor auxiliem os estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem. Também serve como um instrumento de avaliação e reflexão da prática do professor pois, por meio dele, é possível identificar as aprendizagens alcançadas ou não, de modo a traçar novas possibilidades que possam sanar as dificuldades encontradas.

O ato de reflexão sobre a prática é um tema abordado pelo autor Paulo Freire (2023, p. 39) o qual afirma que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Isto é, o professor deve ter um olhar atento e crítico sobre o seu planejamento e sobre sua prática pedagógica, identificando possíveis melhorias a serem realizadas.

A ação de planejar não é algo simples, é necessário previsão e organização dos conteúdos que serão trabalhados, por isso a importância das observações participantes buscando respostas a possíveis dúvidas, identificando as dificuldades e desafios a serem enfrentados.

O planejamento é flexível, ou seja, ele pode ser adaptado, pois como não há como prever o rendimento da turma durante a aula, ele poderá ser readaptado. Freire (2023, p. 50) reflete que “Onde há vida, há inacabamento”. Nós somos seres inacabados, estamos sempre em constante aprendizagens e mudanças. Por isso, o planejamento também pode ser alterado, pois ele só é finalizado após a implementação e avaliação das propostas.

Ao iniciar o planejamento, o docente deve ter conhecimento do contexto em que a turma está inserida, mapear suas dificuldades de aprendizagem e entender a rotina do ambiente escolar. Conhecer a realidade dos estudantes da turma é essencial, para captar suas vivências e conhecimentos prévios. Libâneo (2013, p. 246) ressalta que “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Deste modo, como ressalta o autor, por meio do planejamento é possível que o docente organize suas aulas, suas ideias e propostas, criando um cronograma de atividades e recursos que serão utilizados, fazendo uma previsão de conteúdos, os quais podem ser diários, semanais ou mensais.

Outro ponto importante para o planejamento é buscar acesso ao calendário escolar, identificando possíveis eventos no período de regência, tais como: sábados letivos, mostra pedagógica, reunião de pais etc. Ao considerar esses eventos no planejamento, o docente evita ter que repensar

a organização de suas propostas, otimizando o tempo para confeccionar os recursos necessários para suas aulas.

O tema do planejamento nos anos iniciais foi escolhido em consonância com os conteúdos trabalhados no volume 4 do Livro Didático Integrado - Aprende Brasil, destinado às turmas de quarto ano.

Cabe destacar que as atividades de regência do Estágio iniciaram na semana de comemoração do aniversário de Vacaria. Desse modo, organizaram-se propostas interdisciplinares partindo da apostila, estabelecendo relações com a história do município. A partir da flexibilidade da abordagem dos conteúdos das aulas, o processo de planejar tornou-se mais tranquilo, pois compreendemos que a teoria e a prática estão diretamente intrínsecas. Desse modo, para planejar são necessárias as duas dimensões. Pimenta (2017, p. 36) ressalta que, “[...] ao contrário do que se propugnava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”.

No planejamento, optou-se em realizar atividades lúdicas, com brincadeiras e momentos de diversão, que estimulassem a criatividade e o raciocínio lógico. Pensou-se em propostas como: ilustração de histórias com o tangram, as primeiras formas de comunicação e arte rupestre, que seguem abaixo.

Histórias com o tangram: Para dar início a aula, as crianças ouviram a história da lenda do tangram. Em seguida, cada estudante recebeu um tangram para montar. Essa é uma atividade que estimula o raciocínio lógico, a criatividade e o levantamento de hipóteses. Após a montagem, realizou-se a proposta “Adivinhe a silhueta”, em que a turma foi dividida em dois grupos de oito estudantes cada. Um participante era chamado para retirar da caixa uma silhueta de animal ou objeto. Quem acertava pontuava no jogo. Porém o objetivo da atividade não era a competição, mas a construção de novos conhecimentos acerca dos polígonos e do tangram.

Feito isso, as crianças foram convidadas a criar uma história utilizando o tangram. Cada estudante recebeu um livreto, no qual deveriam escrever a história, realizando em seguida, as ilustrações com as figuras formadas. Durante as propostas de escrita textual, a maior parte da turma demonstrou dificuldades para colocar as ideias no papel, porém possuíam facilidade de explicar o que gostariam de escrever. As figuras criadas pelas crianças foram registradas por meio de fotos impressas. Desta forma, realizaram a colagem das figuras no livreto, finalizando a proposta (Imagem 1).

Imagem 1 - História com o tangram



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

As primeiras formas de comunicação: Conforme estudado no Livro Didático Integrado - Aprende Brasil (2023), há cerca de 5.000 anos surgiu a escrita. Os registros eram feitos com materiais com pontas em formato de cunha. Para a atividade, as crianças utilizaram gravetos para criar desenhos na argila (Imagem 2)

Imagem 2 - Tábuas de argila



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

Para conhecer uma das primeiras formas de comunicação, a turma assistiu ao filme “Os Croods”, o qual retrata a vida dos homens das cavernas na era pré-histórica. No filme, os personagens realizavam registros nas paredes das cavernas. Esses registros são chamados de pinturas rupestres. Desse modo, as crianças foram convidadas a explorar criação de tintas utilizando elementos naturais, tais como: terra, açafrão, colorau, café e beterraba (Imagem 3). A proposta foi bem recebida pela turma, pois ainda não haviam trabalhado com tintas naturais, demonstrando entusiasmo ao realizar a proposta. Com as tintas prontas, utilizando pincéis, criaram desenhos no papel kraft. O trabalho com elementos naturais permite momentos de (re)conexão com a natureza, possibilitando que as crianças construam novos conhecimentos de maneira lúdica e significativa. Ao participarem do processo de criação das tintas desde o início, tornam-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Observe a atividade na imagem abaixo:

Imagem 3 - Arte Rupestre



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

Eram em momentos como estes que as propostas demandavam mais tempo, pois as crianças se envolviam, fazendo trocas de experiências entre os colegas, brincando e aprendendo ao mesmo tempo. Durante todas as propostas buscou-se que os estudantes estivessem no centro do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento é desafiador, mas também é um aliado na prática docente, pois é ele que direciona a aula. É de suma importância mantê-lo sempre atualizado, com descrições detalhadas das propostas e com avaliações bem objetivas que auxiliem no registro das observações realizadas em aula.

Na sessão a seguir, serão realizadas reflexões acerca dos resultados do Estágio e do processo de realização do planejamento pedagógico.

4 Considerações finais

Cada estágio representa um novo desafio, uma vez que as especificidades de cada turma e de cada escola exigem a constante busca por novos conhecimentos. O planejamento, por sua vez, configura-se como um documento complexo, pois demanda embasamento teórico, pesquisa de atividades e recursos, além de criatividade e autoria.

Embora pudesse parecer mais simples se fosse algo pronto e engessado, que não se modifica, isso também tornaria a prática docente desmotivadora. Afinal, a riqueza do trabalho do professor está justamente na possibilidade de imprimir sua identidade por meio de propostas significativas, capazes de ampliar horizontes e promover a construção de conhecimentos. Sem isso, todos os planejamentos seriam iguais.

Por isso, é fundamental manter-se em constante processo de estudo e pesquisa, buscando sempre aprimorar a prática pedagógica. Além disso, a educação representa a esperança de transformação e de construção de um futuro melhor. Nesse contexto, o planejamento se configura como uma potente ferramenta na atuação do pedagogo.

Ao final do estágio, é possível afirmar que houve resultados significativos em relação às propostas planejadas, havendo reflexão sobre a prática e preparação didática nos momentos anteriores à implementação das aulas. O maior desafio encontrado foi a produção de textos individuais pelos estudantes. Para oferecer um acompanhamento mais efetivo nesse processo de escrita, seriam necessários mais alguns turnos de regência. Ainda assim, foi possível observar avanços significativos no desenvolvimento da escrita da turma ao longo do estágio.

Os estágios são cruciais na formação docente, pois são nesses momentos que se coloca em prática tudo o que foi aprendido ao decorrer da licenciatura, provando que teoria e prática são indissociáveis. Ao conhecer novas escolas, diferentes realidades, vamos constituindo a docência,

aperfeiçoando a prática, refletindo sobre ela e entendendo que a docência exige cuidado e afeto. Quando ensinamos com carinho, esse sentimento é retribuído pelas crianças, tornando os estágios ainda mais significativos e gratificantes.

Referências

- BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O Processo de Aprendizagem: Mediação e Estilo de Ensino: Uma perspectiva Sociointeracionista. In: **Conedu**, 2020, Maceió - AL. Anais. p. 1-12.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- CAMPOS, Laís França. **Sistema de Ensino Aprende Brasil: Ensino Fundamental: 4º ano. Volume 4**. Curitiba: Aprende Brasil Educação, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Vacaria*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 41-48.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico [da Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2024.

VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar [da Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2024.

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS HUMANAS E OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS

Cinara Vieira Silva
Viviane Catarini Paim

1 Considerações Iniciais

Este capítulo relata a experiência de um Estágio Supervisionado nos anos iniciais (ES II), ocorrido em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. As ações de docência foram planejadas de maneira interdisciplinar, tendo como tema “O lugar onde moro”. Durante toda a proposta foram explorados os espaços da cidade em que os estudantes residem. No decorrer das observações na turma, verificou-se que, embora todas as áreas fossem contempladas, as Ciências Humanas recebiam menor destaque na ação educativa. Com isso, o planejamento procurou abordar todas as áreas de forma interdisciplinar, sem fragmentação de períodos por componente curricular.

No contexto do ES II, desenvolveram-se diversas atividades para que o ambiente escolar escolhido para o Estágio fosse investigado: i) a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), que permitiu o conhecimento ampliado da Escola em que realizou-se o trabalho; ii) momentos de observação em diferentes ambientes, que teve como objetivo compreender as dinâmicas e contextos dos espaços-tempo escolares; iii) momentos de observação participante na turma na qual ocorreu a regência de classe, para que fossem identificadas as necessidades das crianças, com finalidade de subsidiar o planejamento das propostas de aula; iv) o planejamento de aulas realizado pela estagiária, com suporte da professora supervisora e da professora orientadora, de acordo com as necessidades identificadas na turma e indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos; v) por fim, o período de regência, que foi o momento em que a estagiária atuou de

forma mais direta com as crianças, colocando em prática seu planejamento de forma ética e responsável.

Além destas etapas, ocorreram momentos de conversa com a equipe gestora da Escola e a professora regente da turma, a fim de compreender a rotina e as regras da instituição e da turma e, também, conhecer os espaços físicos, apesar da prévia leitura do PPP, pois foram o palco de todas as experiências de Estágio. Todas essas atividades podem ser consideradas como laboratório de experiências que resultaram em diferentes experimentos, como a escrita do presente texto.

Ao referirmos os anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso salientar que essa etapa da Educação Básica é compreendida, muitas vezes, como uma fase escolar em que a infância já não faz parte do desenvolvimento das crianças. Neste cenário, as pesquisadoras Edilamar Borges Dias e Rosânia Campos afirmam que “[...] ainda que nos discursos cotidianos e nos projetos políticos pedagógicos a brincadeira figure como algo especial, a linguagem privilegiada [nos anos iniciais] é a escrita e a brincadeira não é concebida como uma linguagem” (Dias; Campos, 2015, p. 641). Esse tipo de entendimento mobiliza uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que concebe a criança como um mini-adulto que agora precisa ter responsabilidade com os estudos, uma vez que as interações entre as crianças e próprio brincar ganham status de menor importância (Dias; Campos, 2015).

Podemos afirmar que, em comparação com a etapa escolar anterior - Educação Infantil - há uma evolução significativa no desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e social, porém a infância não deixa de existir quando a criança ingressa nos anos iniciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à etapa do Ensino Fundamental defende que os anos iniciais, “[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 57). Por isso, torna-se necessário compreender os anos iniciais como uma etapa que considera a infância na esfera pedagógica. Como diz Kramer (2007, p. 19-20),

Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas.

A partir desses pressupostos, o ES II desenvolvido pela primeira autora deste texto, ao planejar a proposta pedagógica para a regência de aulas, teve por objetivo dois elementos centrais: i) a valorização da infância nos anos iniciais, com abordagens lúdicas e interativas, possibilitando o protagonismo e a curiosidade das crianças; ii) e efetivação de uma intervenção interdisciplinar, focando as lentes para a área de Ciências Humanas, articulada a outras áreas de conhecimento, ambas concernentes à trajetória escolar de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, tanto a proposta interdisciplinar, quanto este texto, embasaram-se nos estudos de Callai (2005), Cohn (2005), Kramer (2007), Pereira; Bianchezzi (2018), Brum (2013), Kuhn; Toso; Callai (2021), Deon; Callai (2020) e Fazenda, Varella e Almeida (2013). O capítulo está estruturado em quatro seções: i) contextualização do ambiente escolar e da turma em que o ESII foi realizado; ii) a abordagem interdisciplinar desenvolvida, com foco na área de Ciências Humanas articulada às demais áreas do conhecimento. Por fim, as considerações finais que apresentam os resultados obtidos nessa prática docente.

2 Análise de contexto do Estágio

Em relação à instituição escolar em que o ES II se realizou, trata-se de uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizada no município de Vacaria/RS. A referida instituição oferta todas as etapas da Educação Básica, assim divididas: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com aulas no turno da tarde; Ensino Médio, com turmas nos turnos matutino e noturno. Portanto, é uma Escola com número expressivo de estudantes e, por consequência, um amplo corpo docente das mais variadas formações. A Escola tem uma longa história de trajetória escolar, que possui como missão tornar o aluno “[...] um agente de transformação e um cidadão consciente capaz de interagir no mundo” (Vacaria, 2023, p. 1).

A Escola iniciou suas atividades no ano de 1960, na época denominada Ginásio Estadual de Vacaria/RS, com apenas uma turma de 1ª série. Seu primeiro local de funcionamento foi uma sala de um Grupo Escolar, localizado no centro da cidade. No ano seguinte, já crescia seu contingente de alunos, com três turmas de 1ª série ginásial, que se aliaram à turma pioneira. Em 1963, apenas a turma da então 4ª série ginásial era ofertada no turno matutino, no prédio do Grupo Escolar. As demais séries

rumaram para outro Grupo Escolar, bem distante do centro da cidade, bairro este que não possuía sequer calçamento.

Mesmo diante das adversidades, professores e alunos enfrentaram a situação e levaram avante a missão proposta. Durante todo o ano de 1963, as três primeiras séries ginasiais funcionaram pela tarde. Neste ano, formou-se a primeira turma de ginasianos. Em 1964, a sede foi novamente alterada. Em 1966, construiu-se então um prédio de madeira rústica, sob o qual pôde funcionar nos três turnos. Só em 1970 lançou-se a pedra fundamental do prédio definitivo da Escola. Em 1972, recebeu, por decreto do Governador do Estado, o seu nome (Barroso, 1996, p. 431).

Atualmente, a Instituição possui, aproximadamente, 1.180 (mil, cento e oitenta) alunos, sendo uma das maiores escolas do município, se destacando por ser uma instituição tradicional, procurada por muitos moradores. Cabe salientar que a Escola desenvolve muitos projetos que envolvem a comunidade, como a arrecadação de alimentos para famílias carentes e o auxílio de arrecadação de materiais para ajudar outros projetos sociais.

Com relação à turma de anos iniciais, contemplada com as atividades do Estágio, trata-se de um terceiro ano, composta por vinte e cinco alunos, sendo treze meninas e doze meninos, com idades entre oito e nove anos, consideradas idades próprias para este ano de escolarização. Salienta-se que, dentre as crianças, nenhuma possuía necessidades educativas específicas.

Todas as crianças encontravam-se plenamente alfabetizadas. Sobre isso, cabe esclarecer que, na Escola, há o Programa de Recuperação de Aprendizagem - *Se Liga* - da Secretaria Estadual de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Com isso, os estudantes que não se encontravam no nível esperado de escrita, de acordo com o estimado para o terceiro ano, foram encaminhados para o referido Programa, que tem como objetivo “[...] promover a alfabetização de estudantes em estado de defasagem idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e garantir a correção de fluxo” (Instituto Ayrton Senna, s.d., 2022). Esses estudantes realizavam as suas atividades em uma sala separada, juntamente com crianças de outras turmas, matriculadas até o quinto ano do Ensino Fundamental.

A escolha da turma do terceiro ano originou-se do interesse da estagiária, tendo por base o currículo da Escola para esta etapa da Educação Básica. A turma era participativa, os estudantes sempre queriam saber mais sobre os conteúdos abordados, confirmando o que a

professora regente havia relatado nas conversas iniciais. Salienta-se que, em entrevista realizada com ela, foi informado que as crianças eram curiosas e participativas, principalmente em atividades que proporcionam exposição de opiniões. Em relação à organização da sala para as aulas, a turma não estava habituada a trabalhar em grupos ou duplas, ou organizar as mesas em círculo, pois a professora considerava que havia desconcentração de alguns estudantes. Com a concordância da professora regente, as aulas do ES II foram desenvolvidas considerando diferentes formas de organização da sala (atividades em duplas, em grupos, classes posicionadas em semicírculo).

Desde essa conversa, a professora titular da turma validou a autonomia pedagógica da estagiária, permitindo que a intervenção no ES II fosse guiada por sua própria fundamentação teórico- metodológica. Portanto, apesar do uso contínuo dos livros didáticos e o seguimento da grade de horários para o estudo dos diferentes componentes curriculares, permitiu-se o desenvolvimento das aulas de maneira interdisciplinar, desde que fossem informados os conteúdos trabalhados diariamente em cada componente curricular, para posterior registro no sistema escolar utilizado pela Instituição. Dentre eles, o único conteúdo exigido para ser iniciado no ES II foi “Divisão”, do componente curricular de Matemática.

3 A Articulação das Ciências Humanas com as outras áreas de conhecimento

Esta seção tem por objetivo descrever e fundamentar o tema escolhido para a escrita deste texto, em articulação com as atividades desenvolvidas no ES II. Primeiramente, destacamos que, em cada Estágio do Curso de Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria, é obrigatório, antes de iniciar o período de regência/intervenção pedagógica, realizar momentos de observação, tanto nos espaços escolares, quanto na(s) turma(s) a ser(em) contemplada(s) com as atividades de Estágio. Estas observações são chamadas de observações participantes, para fins de conhecer e identificar as necessidades dos estudantes, acompanhar a rotina da(s) turma(s), os procedimentos teórico-metodológicos do(a) professor(a) titular e analisar o contexto de espaço-tempo da Escola e da sala de aula.

Diante da observação participante realizada na turma do 3º ano, observou-se a necessidade de desenvolver a proposta pedagógica do ES II de forma interdisciplinar, envolvendo, especialmente, a área das Ciências

Humanas, pois verificou-se que o destaque das atividades se voltava para as áreas de Matemática e Linguagens, em especial, Língua Portuguesa.

O desenvolvimento de conteúdos de forma isolada e fragmentada de outros componentes curriculares é presente nos currículos escolares. Brum (2013, p. 5-6) afirma que a

Interdisciplinaridade não é um assunto novo, mas a proposta de trabalhar de maneira interdisciplinar parece que ainda não faz parte da prática da maioria dos professores, que tiveram em sua formação um currículo totalmente fragmentado. É preciso quebrar a barreira que separa tanto as disciplinas como das pessoas que pretendem participar do trabalho, pois a interdisciplinaridade implica em coletividade, reciprocidade, em um planejamento unificado, se tornando uma célula viva da escola.

Em relação às Ciências Humanas, verificou-se que, no trabalho com os componentes curriculares de História e Geografia, havia o uso rotineiro dos livros didáticos, sendo que os demais componentes, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Artes eram explorados a partir do uso de materiais diversos, além dos livros didáticos. Cabe ressaltar que o livro didático se constitui como uma ferramenta/recurso importante em determinadas situações de ensino e aprendizagem, mas por outro lado, pode gerar um distanciamento da realidade do estudante, fazendo com que aquele conhecimento não faça sentido na vida da criança, tendo em vista que “O conhecimento sistematizado no livro didático (disposição intencional do real) é o conteúdo abstraído da realidade” (Kuhn; Toso; Callai, 2021, p. 6).

Além disso, a prática pedagógica com o horário fragmentado, prática comum nas escolas, faz com que o estudante não estabeleça conexões com as diferentes áreas do saber e muito menos, as relacionem com a realidade. Por isso, a estratégia utilizada de uma proposta interdisciplinar no ES II deu-se com o intuito de “[...] ultrapassar a visão fragmentada e descontextualizada do conhecimento, com o objetivo de tornar o ensino mais significativo” (Brum 2013, p. 6), destacando a inclusão das Ciências Humanas como uma área fundamental para fazer relações com as outras áreas e componentes, já que

O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem (Brasil, 2018, p. 353-354).

Pensando nisso, o planejamento da proposta para as aulas do ES II foi elaborado de forma que todas as disciplinas estivessem articuladas, sem a fragmentação de horários por componente curricular, de maneira com que os conteúdos fossem explorados de maneira sequencial e com vistas ao alcance de uma aprendizagem contínua e significativa e, principalmente, para que a área de Ciências Humanas estivesse presente de forma efetiva nas atividades, contemplando as vivências e experiências das crianças, com destaque ao protagonismo infantil.

Acredita-se que desenvolver um ensino que considera as Ciências Humanas como uma área indispensável nos planejamentos escolares, contribui para a constituição cidadã da criança, que, mesmo imersa na infância, é um ser pensante e atuante na sociedade. Concordamos com Kuhn; Toso; Callai (2021, p. 6) ao afirmarem que “Os novos tempos e espaços rompem com a forma moderna de organizar o currículo e as práticas escolares”, pois defendemos que a forma curricular fragmentada, comum nas propostas escolares, não contribui para as interações entre as crianças e esmaece o protagonismo infantil, desfavorecendo o exercício do pensamento.

É importante salientar que, por mais que o foco deste texto sejam as Ciências Humanas, por ser uma necessidade da turma de Estágio, os outros componentes curriculares foram amplamente desenvolvidos, sempre em articulação, em diálogo, pois “Um projeto com uma metodologia interdisciplinar não significa o abandono das especificidades de cada disciplina, pelo contrário, é respeitar o que cada um tem de específico” (Brum, 2013, p. 10).

Além disso, importante considerar que,

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado, portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto do tempo e do espaço no qual se aprende. A análise conceitual facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Para tanto é necessário compreender-se a linguagem em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, uma linguagem reflexiva (Fazenda; Varella; Almeida, 2013, p. 853).

Para que a criança contextualize o tempo e o espaço em que ela vive, precisa pensar no contexto atual em que está inserida, pensar sobre a sua realidade e de que maneira vai interferir nela. A partir disso, “O lugar onde moro” foi o tema escolhido para o Planejamento Interdisciplinar de ES II, que teve como foco investigar os espaços públicos da cidade em que as

crianças residem, conhecendo a história do município para entender seus significados. É de suma importância que a criança conheça o local onde vive, fazendo-a realizar uma leitura do mundo ao seu redor. De acordo com Callai (2005, p. 228),

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

Por meio da proposta, pensou-se em realizar estratégias didáticas de forma interdisciplinar, abrangendo os componentes de Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Ciências e Ensino Religioso, com valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, as interações entre eles, as brincadeiras e a ludicidade durante todo o desenvolvimento da proposta.

Iniciamos identificando os registros de memórias da cidade, além dos marcos históricos que moldam o enredo local. Desse modo, levou-se “[...] em consideração a história de vida do aluno, já que, trabalhar a história local é levar o aluno a reconhecer-se inserido dentro de sua própria história e levá-lo a entender que todos somos sujeitos históricos” (Pereira; Bianchezzi, 2018, p. 89). A escolha da temática deu-se por meio da importância que há em trabalhar sobre o ambiente onde os alunos residem, considerando que, em algumas práticas educativas, dá-se ênfase ao estudo de locais distantes da realidade das crianças, deixando de lado a cultura local como se fosse menos importante.

A criança que está constituindo a sua identidade tem a necessidade e o direito de conhecer a sua história e a história dos povos que habitam seu entorno. Ao apresentar a história local, proporciona-se que a criança veja sentido naquilo que ela vive enquanto sujeito atuante na sociedade, entendendo o papel do ser humano na sua construção. Esse ser que transforma, constrói sentido, desfaz e refaz a história do seu espaço. Segundo Callai (2020, p. 88-89),

[...] partir do lugar para pensar o mundo pode-se dar início ao estudo com o que é vivido no lugar, e também de algo fora do lugar, mas que pode ser próximo do aluno em termos de relações. Assim, pode-se partir de um problema que os alunos percebam no lugar onde vivem ou em seus arredores, e ao elaborar um problema, buscar as explicações internas (relativas ao próprio lugar) e externas (frutos de ações que são

tomadas em contextos mais abrangentes e que repercutem de forma direta nos locais.

A partir desse embasamento, foram realizadas propostas em que os estudantes refletiram criticamente sobre a cidade em que vivem, situações que os levaram a elencar problemas pendentes de solução por parte dos administradores públicos, ampliando os conhecimentos não somente a partir dos componentes de Ciências Humanas, mas utilizando-se dos saberes e conteúdos de todos os componentes curriculares trabalhados no ES II. Exemplo disso foi a proposta “E se essa rua fosse minha?”, em que foram projetadas, por meio da ferramenta *google maps*, algumas ruas históricas do município. Enquanto as crianças observavam as vias, eram indagadas: “Vocês conhecem esse lugar?”; “Já passaram por essa rua?”; “Como imaginam que ela era antigamente?”. Após essas discussões, foram disponibilizadas algumas imagens de ruas de tempos remotos, que possibilitaram o diálogo a partir de questões como: “Como eram as construções?”; “O que há de diferente, comparando com a atualidade?”. Em seguida, foi disponibilizada uma folha em tamanho A3 para cada criança e solicitado que representassem pictoricamente como seria a sua rua, caso tivesse o poder de constituí-la, conforme observamos na Fotografia 1.

Fotografia 1 - Atividade: *E se essa rua fosse minha?*



Fonte: Arquivo pessoal da professora estagiária (2025).

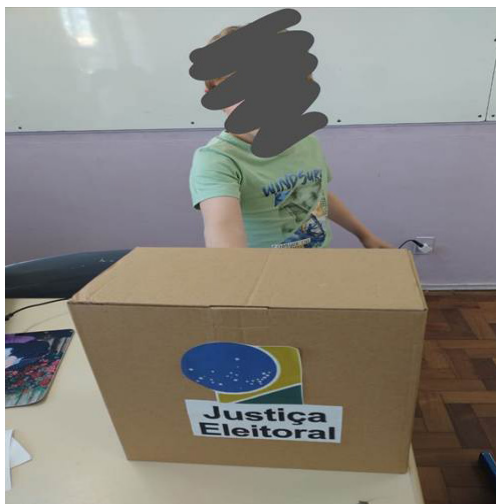
Nessa proposta, os estudantes puderam compreender as mudanças e permanências das ruas históricas da cidade, diferenciando os tipos de construções que existem nos dias de hoje em relação aos tempos passados. Outros elementos foram observados, como: o que e como as pessoas se

vestiam, como era o comércio, as ruas sem pavimentação entre outros. No momento da representação pictórica de suas ruas de moradia, houve muitos comentários como: *“Na minha rua não vai ter carros passando, porque as crianças vão brincar”* (Estudante A). *“A minha rua vai ser feita de doces, já pensou sair na porta e ter vários doces pra gente comer?”* (Estudante B). *“A minha rua vai ser colorida, é sem graça ver só prédios cinzas”* (Estudante C). Essas, entre outras falas que surgiram durante a atividade, mostraram os anseios das crianças e ao que comentamos no início deste texto, da importância das brincadeiras. Verificou-se também que, ao realizarem a leitura das ruas reais, não ficam apegadas aos problemas existentes, os substituindo pelos seus próprios interesses. Acreditamos que isso só foi possível porque a proposta desenvolvida proporcionou as interações entre as crianças, a curiosidade e o protagonismo infantil, pois conforme assinalam Callai; Cavalcanti; Castellar (2012, p. 81),

Nos primeiros anos do ensino fundamental devemos considerar como as crianças podem perceber e observar os seus lugares de vivência, isso significa que é interessante estudar o real, a realidade com elas, mas sem desconsiderar que faz parte do universo infantil o imaginário e o simbólico. Esse universo contribui para entender o real e, na perspectiva geográfica, pode passar pelo estudo do lugar e do espaço vivido, percebido e concebido.

“E se eu fosse o prefeito da nossa cidade?” foi outra atividade que permitiu que os estudantes pensassem sobre o seu lugar de maneira significativa. Para dar início a essa proposta, foi realizada uma conversa sobre a opinião das crianças sobre os espaços da cidade, como eles são, se eles estão preparados para receber a população, quais seriam as mudanças sugeridas por elas e como fariam isso. Nesse momento da conversa, a intencionalidade foi fazê-los compreender sobre as funções das autoridades políticas do município. Após isso, foram disponibilizadas folhas em branco, nas quais cada estudante elaborou um cartaz de campanha mostrando a sua candidatura a prefeito da cidade. Neste cartaz, havia um número para votação, o nome do candidato e as principais ações que desenvolveria na cidade, mudanças ou complementos. Com todos os cartazes de campanha prontos, organizou-se uma roda de conversa para que cada estudante pudesse expor as suas ideias diante da proposta. Assim que todos falaram, realizou-se a votação. Cada criança exerceu o direito do voto, participando da escolha do colega que representaria o prefeito. O voto foi secreto, depositado em uma urna, assim como acontece nas eleições políticas, como mostra a Fotografia 2.

Fotografia 2- Atividade: *E se eu fosse o prefeito da nossa cidade?*



Fonte: Arquivo pessoal da professora estagiária (2025).

O objetivo da atividade foi refletir sobre o lugar onde vivem de maneira crítica, pensando sobre os problemas e as possíveis soluções para a melhoria, na compreensão de que

[...] o lugar pode ser o laboratório dos estudos, pois permite estudar e organizar as informações do mundo, tem-se a oportunidade de que desde cedo as crianças observem o seu espaço vivido para que possam conhecê-lo e compreendê-lo, no contexto das demandas maiores que são do mundo globalizado (Deon; Callai, 2020, p. 89).

Dentre os desafios e problemáticas do município, foram apontadas pelas crianças: a desigualdade social; os direitos das crianças; melhoria do hospital da cidade; atenção aos animais abandonados; valorização de salários dignos para os trabalhadores que atuam na limpeza da cidade; revitalização das áreas verdes e melhoria na segurança, apontando que deve haver menos violência na cidade. No que se refere ao lazer, elencaram a disposição de mais parquinhos e campos de futebol. As crianças foram críticas, ao perceber que o lugar em que vivem pode ser melhor do que é, refletindo sobre assuntos que foram vistos no decorrer das aulas realizadas no ES II. A Fotografia 3 mostra um dos cartazes de campanha elaborados nesta atividade.

autor de suas próprias práticas docentes, escolhendo os melhores recursos e estratégias didáticas, numa perspectiva interdisciplinar, pode ser o diferencial para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a realização do ES II, é possível dizer que trabalhar com as Ciências Humanas, em concomitância com outras áreas do conhecimento, potencializou o sentimento de pertencimento ao lugar de vivência e a compreensão, pela criança, de que ela pode mover-se no espaço, exercitando o pensamento sobre o lugar que ocupa nele. Além disso, a compreensão de que o lugar é uma construção histórica, social, cultural e política. Ademais, reafirma-se a necessidade de o professor assumir-se o autor de sua prática docente, na criação de seu planejamento e adequação à realidade de sua turma, objetivando o desenvolvimento e exploração dos conteúdos/conceitos necessários àquela etapa da Educação Básica.

Propostas como as que foram realizadas no ES II reforçam a importância da área das Ciências Humanas no planejamento de práticas pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos componentes curriculares de Geografia e de História, os quais possibilitam que a criança faça a leitura do mundo em que vive, seu lugar de vivência e as relações que consegue estabelecer com os conteúdos das áreas de Linguagens, Ciências Naturais e Matemática.

O ES II constituiu-se como uma oportunidade para mostrar como uma proposta pedagógica interdisciplinar em turmas de anos iniciais torna-se potente para proporcionar um ensino capaz de posicionar os estudantes num lugar de experimentação, exercício, estudo, criticidade e exploração de conceitos, não de forma fragmentada, com cada componente curricular compreendido isoladamente, mas articulados e em diálogo, sem deixar de atender o programa de conteúdos indicado e, especialmente, sem deixar esmaecida nenhuma área de conhecimento.

Referências

BARROSO, Vera Lúcia. **[Escola pesquisada]**: docentes da escola. Raízes de Vacaria I. Porto Alegre, EST Edições, 1996.

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

BRUM, Wanderley Pivatto. A superação da fragmentação do saber por

meio da interdisciplinaridade. **Itinerarius Reflections**, Jataí-GO, v. 9, n. 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i15.27229>. Acesso em: 07 dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella Castellar. O estudo do lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, ano 28, v.1, n.38, p.79-98 Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://observatoriodageografia.uepg.br/files/original/61696031828ba3dba72ec6f7998aeb9651006e53.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CALLAI, Helena Copetti; DEON, Alana Rigo. **O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n.1, p. 79-101, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p79>. Acesso em: 13 abr. 2026.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 847-862, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76629369011.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se Liga: Programa de Recuperação de Aprendizagem**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/disseminacao-escala/se-liga/>. Acesso em: 04 dez. 2025.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2025.

KUHN, Martin; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz; CALLAI, Helena Copetti. O ensino da História e da Geografia: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. **Revista de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-26, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1129>. . Acesso em: 08 dez. 2025.

PEREIRA, Maria Aparecida Batista; BIANCHEZZI, Clarice. O Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 25, p. 87-102, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2015n25.8073>. Acesso em: 13 abr. 2026.

VACARIA. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2023.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Angelisa Goubeth da Costa Trindade
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações Iniciais

Esse capítulo tem como objetivo analisar a experiência de estágio realizado no sétimo semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvida em uma turma de 2º ano de uma escola estadual do município de Vacaria. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (Vacaria, 2022, p. 132),

O Estágio Supervisionado, de acordo com a legislação específica, deve ter duração mínima de 400 (quatrocentas) horas (Resolução CNE/CP nº 2/2015), “[...] sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico” (Art. 13, Parágrafo 6, p.12). A fim de atender tais exigências, o Curso de Pedagogia - Licenciatura do IFRS, Campus Vacaria, terá 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, divididas em três componentes curriculares na segunda metade do curso.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem uma etapa marcada por intensas transformações cognitivas, sociais e afetivas. Nesse período, a criança amplia sua capacidade de pensar de forma abstrata, desenvolve habilidades de convivência e fortalece sua identidade emocional. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), essa fase deve assegurar o desenvolvimento integral da criança, o que significa promover não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação de competências que envolvem valores, atitudes e modos de se relacionar com o mundo.

Para isso, é fundamental que as experiências escolares articulem diferentes áreas do conhecimento, permitindo que a criança compreenda a realidade de forma mais ampla e significativa. Essa perspectiva rompe com

a lógica da fragmentação curricular tradicional, que separa rigidamente os saberes em disciplinas, muitas vezes sem conexão com a vida cotidiana. Em vez disso, propõe abordagens integradas, nas quais os conteúdos dialogam entre si e se relacionam com situações concretas da experiência infantil. Tal mudança favorece a construção de aprendizagens contextualizadas, que fazem sentido para os alunos e estimulam sua curiosidade e criatividade.

Nessa mesma direção, Fazenda (2011) defende que a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica de ensino, mas uma prática que promove relações, conexões e novos sentidos ao saber escolar. Ao integrar diferentes áreas, o professor possibilita que a criança perceba que o conhecimento é dinâmico e interdependente, e que aprender envolve estabelecer pontes entre conceitos, experiências e vivências. Assim, a interdisciplinaridade contribui para formar sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade do mundo e de atuar de maneira colaborativa. Assim, na sequência, analisa-se de que forma a interdisciplinaridade contribui para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais.

Para isso, fundamentou-se teoricamente em autores que discutem o planejamento pedagógico, a integração curricular e o papel do professor na construção de práticas significativas, tais como Fazenda (2011), Zabala (1998), Freire (1996), Piaget (1976) e o documento da BNCC (2017).

O texto está organizado em três partes: inicialmente realizou-se a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do contexto do campo de estágio; em seguida, discute-se o tema da interdisciplinaridade, articulando teoria e prática e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 Análise de contexto do Estágio

O Projeto Político Pedagógico é um documento que orienta a prática educativa da escola, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e sociais. Veiga (2003, p. 13) afirma que o PPP “expressa a identidade da escola e deve ser construído de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, pois somente assim poderá traduzir os valores, princípios e objetivos que norteiam a ação educativa”. Libâneo (2001, p. 102) acrescenta que a gestão escolar precisa assegurar participação democrática e coerência entre objetivos e práticas, ressaltando que “a gestão da escola deve criar condições para que professores, alunos, pais e funcionários participem das decisões, garantindo a unidade entre o que se propõe e o que se realiza”.

Nesse sentido, a análise deste documento torna-se fundamental para verificar em que medida a instituição traduz, em suas ações, os princípios de gestão participativa e de formação integral, destacando suas potencialidades e desafios à luz desses referenciais teóricos.

A escola está em atividade desde o ano de 1998 e encontra-se localizada distante da área central, atendendo a comunidade dos bairros próximos. A instituição oferta o Ensino Fundamental anos iniciais, de 1º a 5º ano (turno da tarde) e anos finais, do 6º ao 9º ano (turno da manhã). Possui uma infraestrutura adequada, contando em seu entorno, com posto de saúde e áreas para prática de esporte e lazer.

Durante a observação dos espaços escolares e nas entrevistas com os gestores, foi possível perceber que a escola está bem estruturada. Conta com seis salas de aula em funcionamento, uma sala de recursos equipada com materiais adequados, sala da coordenação pedagógica com brinquedos e materiais disponíveis, além de uma biblioteca com um bom acervo.

Os ambientes como refeitório, banheiros e área de circulação estão em boas condições, e há também uma área verde com parquinho e quadra esportiva. O corpo docente possui formação de nível superior, e a escola oferece formação continuada aos profissionais.

Para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) fundamenta-se nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas contribuições oferecem bases consistentes para uma prática educativa voltada ao desenvolvimento integral do estudante. Embora o documento cite os autores, não aprofunda de que forma suas teorias são efetivamente aplicadas no cotidiano da sala de aula, o que acaba tornando a abordagem teórica um tanto superficial.

De acordo com o Regimento Escolar, a escola adota uma concepção de avaliação como um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo. Uma das filosofias da escola é a proposta inclusiva que fundamenta a organização da escola, citando o que prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) e a Política Nacional de Educação Especial (2008). A instituição aponta para um compromisso ético e político com a educação inclusiva, entendida não apenas como uma diretriz normativa, mas como uma filosofia que atravessa todas as dimensões da prática escolar, do currículo à gestão, das relações interpessoais à formação docente.

O estágio foi realizado em uma turma de 2º ano, composta por 26 crianças com idades entre sete e oito anos. Durante o período de observação

participante, foi possível acompanhar de forma sistemática a rotina escolar, planejamento, metodologia, e as interações entre professora e alunos, bem como entre os estudantes. Essa imersão no cotidiano escolar resultou em significativas informações que auxiliaram na análise crítica do contexto e para a elaboração de propostas pedagógicas coerentes com a realidade da turma.

Ao dialogar com a professora regente e com a coordenação pedagógica, identificou-se que o planejamento da escola é construído com base na BNCC e na Matriz de Referência do Estado do Rio Grande do Sul, sendo organizado por habilidades e objetivos de aprendizagem, essa estrutura oferece diretrizes importantes para garantir a progressão do conhecimento e a equidade no ensino.

No entanto, observou-se que, na prática, esse planejamento muitas vezes se concretiza de forma fragmentada, com os conteúdos sendo trabalhados de maneira desarticulada, em períodos distintos e com atividades isoladas por disciplina. Embora a professora regente reconheça a importância de integrar os conteúdos e valorize abordagens mais articuladas, às exigências do currículo, a organização do tempo escolar e a sobrecarga de tarefas acabam dificultando a efetivação de práticas interdisciplinares no cotidiano.

Diante deste cenário, optou-se por um planejamento com enfoque interdisciplinar, buscando contemplar os períodos previamente estabelecidos pela escola e, ao mesmo tempo, propor atividades que favorecessem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. As propostas visavam romper com a lógica fragmentada, promovendo situações de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e próximas da realidade dos alunos.

A professora regente, por sua vez, acolheu a proposta, mas solicitou que o foco principal das atividades estivesse centrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando as demandas institucionais e os objetivos de aprendizagem prioritários para o período letivo. Essa orientação foi incorporada ao planejamento, que buscou integrar os conteúdos dessas áreas por meio de temas geradores, situações-problema e atividades que estimulassem o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa dos estudantes.

3 A interdisciplinaridade como relação entre teoria e prática

A interdisciplinaridade emergiu como um eixo central de reflexão durante o período de estágio, sobretudo a partir da constatação de que, embora amplamente valorizada nos documentos normativos, como a BNCC e os Projetos Políticos Pedagógicos, sua efetivação nas práticas pedagógicas, se apresenta de forma, fragmentada e, muitas vezes, desafiadora. Essa lacuna entre o discurso institucional e a prática cotidiana evidencia a complexidade de se romper com a lógica disciplinar tradicional, ainda fortemente presente na organização curricular das escolas.

A proposta de interdisciplinaridade presente nas práticas pedagógicas busca superar a fragmentação do conhecimento, característica da estrutura escolar tradicional, que fragmenta os saberes em áreas pouco comunicantes. Em contraposição a essa lógica, a interdisciplinaridade exige um movimento de abertura, diálogo e reconstrução do saber a partir de múltiplas perspectivas, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada da realidade. Como explica (Fazenda, 2011, p. 35),

A interdisciplinaridade não é a justaposição de disciplinas, mas a construção de novos olhares que superam a fragmentação do conhecimento. Ela implica uma atitude de abertura, de escuta e de diálogo entre os diferentes saberes, permitindo a construção de uma nova forma de compreender o mundo, mais integrada e significativa.

Essa concepção amplia o papel da escola como espaço de formação integral, em que os conteúdos não são tratados de forma isolada, mas articulados em torno de temas, experiências e contextos que fazem sentido para os alunos. Ao promover essa articulação, o trabalho interdisciplinar favorece aprendizagens mais profundas e conectadas com a realidade vivida.

No contexto da formação docente, essa abordagem assume papel estratégico, pois contribui para a constituição de profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo, que demandam respostas integradas, éticas e socialmente comprometidas. Ao favorecer práticas pedagógicas mais significativas, a interdisciplinaridade aproxima o conhecimento escolar da realidade dos estudantes, promovendo aprendizagens mais relevantes, críticas e transformadoras.

Durante o período de observação, não se identificaram práticas interdisciplinares entre as disciplinas. Além disso, o livro didático era comumente utilizado como recurso pedagógico. Em contrapartida, Freire (1996, p. 29) destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. A interdisciplinaridade, nesse sentido, amplia a construção coletiva do conhecimento, promovendo o diálogo entre áreas e permitindo que o estudante estabeleça relações significativas entre conteúdos e experiências de vida, que nem sempre estão contempladas nos livros didáticos.

Essa afirmação de Paulo Freire reflete uma concepção pedagógica libertadora, centrada no sujeito que aprende. Nessa perspectiva, o ato de ensinar não se reduz à transmissão mecânica de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes e práticas que favoreçam o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a construção ativa do saber.

Além disso, a interdisciplinaridade valoriza os saberes prévios dos alunos, suas experiências culturais e sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ao integrar diferentes perspectivas, ela amplia o repertório cognitivo e afetivo dos estudantes, tornando o processo educativo mais inclusivo, democrático e transformador.

A contribuição de Antoni Zabala (1998) para o debate sobre interdisciplinaridade é especialmente significativa ao destacar que o planejamento pedagógico deve considerar “*atividades globalizadoras*”, ou seja, propostas que integram diferentes áreas do conhecimento de forma articulada e significativa. “As atividades globalizadoras respeitam o modo como as crianças percebem o mundo, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas” (Zabala, 1998, p. 15). Para o autor, essas atividades respeitam o modo como as crianças percebem o mundo de forma holística, concreta e contextualizada e, por isso, são mais eficazes para promover aprendizagens duradouras e relevantes. Durante a realização das atividades sobre medidas, uma criança comentou espontaneamente: “*Agora entendo porque a costureira faz assim para medir, faz sentido!*” (Imagem 1).

Imagem 1- Evidenciando a conexão entre o conteúdo trabalhado e sua vivência cotidiana

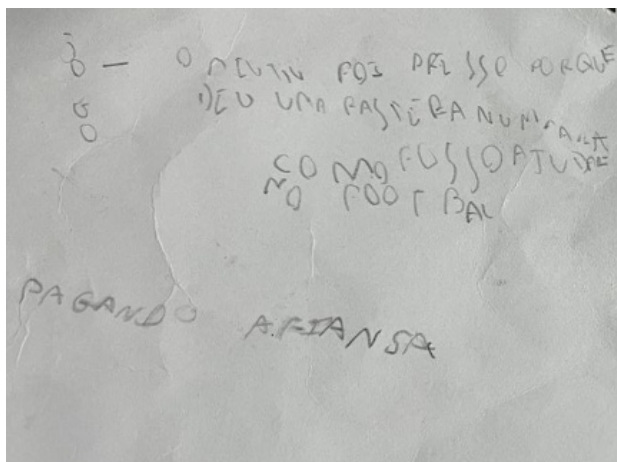


Fonte: Arquivo das autoras (2025).

A proposta consistiu em articular os conteúdos, evidenciando suas relações e tornando o processo de aprendizagem mais integrado e significativo para os estudantes. Foram organizadas atividades que partiam de situações reais, problemas ou projetos que fizessem sentido para os alunos, permitindo que eles mobilizassem conhecimentos de diversas áreas para compreender e intervir na solução. Compreende-se que, dessa forma, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, além de estimular a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Durante outra atividade, cuja proposta era que cada aluno elaborasse um problema matemático para que o colega o resolvesse, um estudante compartilhou espontaneamente uma situação familiar relacionada a questões legais, mencionando a que seu tio havia sido preso e que, para a resolução do problema, precisava fazer o pagamento de uma fiança (Imagem 2). Essa fala revela como os alunos trazem suas vivências para o espaço escolar, conectando os conteúdos trabalhados com experiências concretas do cotidiano.

Imagem 2 - Problema matemático (familiar) relatado pelo aluno



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025).

No contexto do estágio, observou-se que as crianças demonstravam maior engajamento em atividades integradas como momentos de leitura articulados com produção artística do que em exercícios de fichas ou apostilas descontextualizadas. “A escola que apenas repete exercícios e exige respostas certas, sem espaço para o erro, para a dúvida e para a invenção, não educa para a criatividade” (Brandão, 2004, p. 15). Brandão (2004) defende que a escola deve ser um espaço de invenção e descoberta, onde o aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento. Quando o ensino se apoia exclusivamente em exercícios repetitivos, corre-se o risco de transformar a aprendizagem em mera memorização, esvaziando o sentido dos conteúdos e afastando-os da realidade vivida pelos estudantes.

Durante a realização de uma atividade interdisciplinar, outra criança expressou espontaneamente: “*Eu gostei dessa aula, é diferente de só ficar lendo aquele livro que não tem sentido*”. Essa fala revela, de forma sensível e autêntica, a percepção dos alunos diante de práticas pedagógicas que rompem com a rotina tradicional e oferecem experiências mais envolventes e significativas. Ao se referir ao livro como algo “sem sentido”, o aluno não rejeita o conteúdo em si, mas sim a forma como é apresentado, descontextualizado, repetitivo e distante de sua realidade.

Nesse sentido, a fala da criança evidencia o impacto positivo de propostas que valorizam a interdisciplinaridade, o diálogo e a conexão entre os conteúdos escolares e o seu cotidiano. Ao afirmar que a aula “*faz sentido*”, o aluno revela não apenas seu engajamento com a atividade, mas

também sua capacidade de atribuir significado ao que está sendo estudado, um indicativo de que o conhecimento está sendo construído de forma contextualizada e significativa. Essa percepção demonstra que, quando o ensino se aproxima das experiências concretas dos estudantes, ele deixa de ser uma imposição externa e passa a ser apropriado de maneira ativa, crítica e prazerosa.

A aprendizagem, nesse contexto, ultrapassa os limites da memorização e da repetição mecânica, tornando-se um processo de descoberta, investigação e construção coletiva. O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e assume o papel de sujeito ativo, capaz de relacionar os saberes escolares com sua realidade, suas vivências e seus interesses. Essa mudança de postura é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da curiosidade e do pensamento crítico.

Em contrapartida, práticas pedagógicas que valorizam a investigação, o diálogo e a interdisciplinaridade favorecem a formação de sujeitos reflexivos, capazes de compreender o mundo de forma crítica e transformadora. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de temas relevantes e situações-problema, essas práticas rompem com a fragmentação curricular e promovem uma visão mais ampla e complexa da realidade.

Além disso, essa abordagem está alinhada com os princípios da BNCC, que propõe uma educação voltada para a resolução de problemas e a formação integral dos estudantes. Ao articular os conteúdos escolares com os desafios do cotidiano, o ensino torna-se mais relevante, mais próximo da vida e mais capaz de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Por isso é fundamental que o planejamento docente contemple estratégias diversificadas, que promovam a participação ativa dos alunos e estimulem a construção coletiva do saber, superando a lógica da reprodução e abrindo espaço para a criação.

As propostas desenvolvidas no estágio — como a análise de fotos antigas e atuais do município de Vacaria, o uso de mapas, a dinâmica de caixas para identificar as esferas geográficas, como o país, o estado e o município, bem como, o glossário coletivo, revelam uma prática fundamentada na interdisciplinaridade e na valorização do território vivido. Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Freire (1996, p. 11) que afirma:

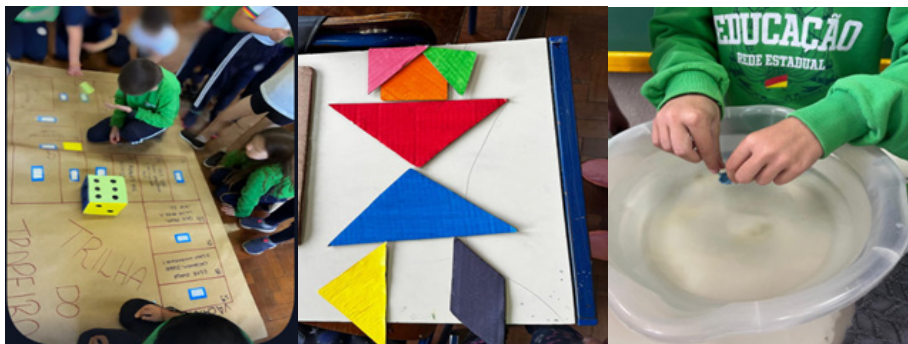
A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Esta, porém, não pode ser entendida mecanicamente como a habilidade de

decodificar sons graficamente representados, mas como um processo de compreensão e comunicação que se inicia com a leitura do mundo e se aprofunda com a leitura da palavra.

Esse entendimento indica que o processo educativo deve emergir da realidade concreta dos estudantes, valorizando suas vivências e saberes. Assim, quando as crianças observam imagens, comparam tempos históricos ou discutem seus lugares de vivência, estão realizando uma aprendizagem significativa. Essa concepção é reforçada pela BNCC (Brasil, 2017, p. 61), que orienta: “Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial garantir práticas pedagógicas que articulem espaço, tempo, identidade e cultura local, promovendo aprendizagens ativas, contextualizadas e significativas para os estudantes”.

Nas atividades práticas (Imagem 3) propostas como o jogo “Trilha dos Tropeiros”, o Tangram e os experimentos de Ciências (afunda ou não afunda), as medições com instrumentos e as produções matemáticas contextualizadas apoiam-se em concepções construtivistas que defendem a aprendizagem pela ação. Piaget (1976, p. 12) explica que o desenvolvimento do conhecimento nas crianças ocorre por meio da manipulação e da experimentação, especialmente no estágio operatório concreto, característico da faixa etária dos anos iniciais.

Imagem 3 - Atividades práticas



Fonte: Arquivo das autoras (2025).

Assim, as propostas realizadas constituem experiências que integram ludicidade, raciocínio e investigação, promovendo aprendizagens ativas, significativas e colaborativas, em consonância com os princípios do construtivismo e com as diretrizes contemporâneas da educação.

O uso de gêneros textuais variados, como gibi, história, lista e bilhete, a produção de narrativas, o trabalho com rimas e onomatopeias, além das criações artísticas como o livro de figurinhas e as obras inspiradas em Fábio Gomes, evidenciaram um ensino comprometido com os multiletramentos e com a formação estética. Essa abordagem considera que a leitura e a escrita não se limitam ao texto verbal, mas envolvem múltiplas linguagens presentes na cultura contemporânea. Como explica Rojo (2012, p. 94),

Os multiletramentos envolvem práticas de linguagem que consideram a multiplicidade de textos e de linguagens que circulam na sociedade contemporânea, especialmente os textos multissemióticos, que articulam diferentes modos de significação — como o verbal, o visual, o sonoro, o gestual, entre outros — e exigem do leitor competências diversas para sua leitura crítica.

No campo das Artes, essa perspectiva é sustentada pela Metodologia Triangular, proposta por Barbosa (2003, p. 39), que articula três eixos fundamentais para o ensino da arte, pois

A proposta metodológica que defendo para o ensino da arte é a que articula três eixos: a leitura da imagem, a contextualização e a produção. A leitura da imagem é o eixo que permite o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade estética. A contextualização é o eixo que permite a compreensão da arte em seus contextos históricos, sociais e culturais. A produção é o eixo que permite a expressão criadora do aluno, a partir de sua experiência estética e cultural.

Paralelamente, as práticas de linguagem desenvolvidas nas rodas de conversa, no glossário coletivo, na leitura compartilhada e nas produções escritas contextualizadas refletem a concepção interacional da linguagem.

Desse modo, as propostas do estágio promoveram expressão oral, escrita e artística de forma integrada, permitindo que as crianças compreendessem e produzissem sentidos nos mais diversos modos de linguagem.

Dentre os desafios percebidos, destacam-se:

- a. Falta de tempo para planejamento coletivo entre os professores.
- b. Pressão por cumprir conteúdos de forma linear e acelerada.
- c. Dependência de materiais prontos (atividades impressas, livros didáticos) que nem sempre favorecem o diálogo entre áreas.

Entretanto, as potencialidades observadas incluem:

- a. A integração de conteúdos.

- b. Curiosidade natural dos alunos, que favoreceu a conexão entre os temas.

Durante o período de regência, um dos principais desafios enfrentados foi lidar com a quebra da rotina da turma, fator que impactou diretamente no comportamento dos alunos. A introdução de novas propostas pedagógicas, diferentes dinâmicas e a presença de uma nova figura docente, provocaram alterações na organização habitual da sala, gerando momentos de instabilidade e agitação entre os estudantes.

Durante as atividades propostas, observou-se que muitos alunos demonstraram maior agitação, dificuldade de concentração e necessidade constante de intervenção. Essa reação pode ser compreendida como uma resposta natural ao novo, à mudança de ritmo e à introdução de práticas que, embora enriquecedoras, exigem tempo de adaptação.

Esses momentos exigiram da estagiária sensibilidade, escuta ativa e flexibilidade para ajustar o planejamento às necessidades reais da turma. Foi necessário retomar estratégias de acolhimento, reforçar combinados e criar espaços de diálogo para que os alunos se sentissem novamente seguros e integrados ao processo de aprendizagem.

Apesar dos desafios, essas experiências revelaram a importância de respeitar os tempos da infância, de considerar o contexto emocional dos alunos e de construir intervenções pedagógicas que dialoguem com a realidade da turma. O estágio permitiu compreender a importância de um planejamento interdisciplinar intencional, elaborado com base nas necessidades da turma e nos princípios da BNCC, que orienta a construção de competências e habilidades em perspectiva integrada.

4 Considerações finais

O Estágio Supervisionado II constituiu-se como uma experiência fundamental para compreender a complexidade do trabalho docente nos anos iniciais e, especialmente, para refletir sobre a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Ao vivenciar o cotidiano escolar, foi possível perceber que o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdos: ele intervém pedagogicamente, articula experiências e é responsável por promover aprendizagens significativas que dialoguem com a realidade dos alunos.

A análise do contexto da Instituição mostrou que, embora haja esforços em direção a práticas integradas, como atividades coletivas e uso de

materiais diversificados, ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a concretização plena de propostas interdisciplinares. Entre esses desafios, destacam-se a rigidez dos horários, a fragmentação curricular e a escassez de momentos de planejamento coletivo entre os docentes. Tais fatores limitam a construção de práticas mais colaborativas e contextualizadas, que considerem o aluno em sua totalidade.

O estudo evidenciou que a interdisciplinaridade contribui para aprendizagens mais significativas, aproximando o conhecimento escolar do cotidiano das crianças e favorecendo o desenvolvimento integral, como defendem os teóricos citados ao longo do trabalho. Ao articular diferentes áreas do saber em torno de temas relevantes e experiências concretas, o ensino torna-se mais dinâmico, crítico e conectado com o mundo em que os estudantes vivem. Essa abordagem também potencializa a formação de sujeitos mais reflexivos, criativos e capazes de estabelecer relações entre os diversos campos do conhecimento.

A experiência reforçou a compreensão de que a docência exige reflexão crítica, planejamento coerente e abertura ao diálogo entre áreas, além de sensibilidade para reconhecer as singularidades de cada turma e de cada contexto. O professor que se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar precisa estar disposto a romper com práticas tradicionais, assumir uma postura investigativa e construir, junto aos alunos, percursos de aprendizagem mais significativos e transformadores.

Esta vivência ampliou nossa visão sobre a importância do planejamento interdisciplinar e sobre o compromisso ético e pedagógico de superar práticas fragmentadas para promover experiências mais ricas e contextualizadas às crianças. Compreendemos que ensinar é também aprender continuamente, escutando os estudantes, dialogando com os colegas e ressignificando as práticas à luz das necessidades reais da comunidade escolar. O estágio, portanto, não apenas consolidou conhecimentos teóricos, mas também fortaleceu minha identidade docente e meu compromisso com uma educação mais humana, crítica e integrada.

Este trabalho contou com o apoio de ferramentas de Inteligência Artificial, para revisão textual. Ressalta-se que o uso dessa ferramenta não substitui a autoria, sendo a elaboração, análise e responsabilidade pelo conteúdo integralmente das autoras.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Criatividade**: mudar a educação, mudar o mundo. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral, 2019. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/06/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao-compactado_compressed.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Campus Vacaria*. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VACARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2025.



PARTE III

ESTÁGIO NA GESTÃO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

DO TABU À INFORMAÇÃO: INTERVENÇÕES EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PARA AMPLIAR A COMPREENSÃO DA DIGNIDADE MENSTRUAL

Brenda Bueno do Canto
Viviane Catarini Paim

1 Considerações iniciais

Segundo as pesquisadoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2006, p. 6), o “[...] estágio se constitui como um campo de conhecimento”. Por isso, possui um valor epistemológico, ou seja, pode gerar conhecimento próprio, com base na interação entre a formação acadêmica e o contexto social em que ocorrem as práticas educativas. Deste modo, o Estágio passa a ser também um espaço de pesquisa e reflexão crítica (Pimenta; Lima, 2006).

Este texto descreve as experiências vividas no Estágio Supervisionado III (ES III) - Gestão Educacional. Segundo Libâneo (2012, p. 435), a gestão educacional difere da gestão empresarial. Seu foco principal é a educação e formação humana. Em escolas, a ação coletiva de profissionais qualificados reduz a importância das hierarquias, e os resultados são avaliados qualitativamente. A complexidade aumenta, pois de acordo com o autor, os alunos são tanto usuários de um serviço quanto membros da instituição.

Além disso, Laval (2019), em defesa de que a escola não é uma empresa, destaca que, mesmo imersa no contexto de políticas neoliberais contemporâneas, a escola não está a serviço da economia e do mercado, pois seus princípios fundamentais baseiam-se na igualdade de condições de acesso ao conhecimento, sob a lógica da inclusão e da dignidade humana.

Sob estas premissas, o ES III, embora realizado em um ambiente escolar, direcionou suas ações para o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS, *Campus* Vacaria. O NEPGS do Campus Vacaria é constituído por Portaria¹ e possui, como compromisso fundamental, construir um espaço de discussão no qual se possa pensar e produzir conhecimento acerca dos desafios e problemas sociais vinculados às questões de gênero e sexualidade, bem como, realizar investigação e produção científica sobre a problemática que envolve os estudos de gênero, desenvolvendo ações e estudos nos âmbitos locais e globais sobre a importância da temática na instituição e na sociedade.

Essa decisão permitiu aplicar os princípios da gestão educacional que priorizam a formação humana e as relações interpessoais, em um contexto especializado na gestão educacional (Libâneo, 2012).

Dessa forma, o projeto de intervenção buscou contribuir com a compreensão da dignidade menstrual entre as estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), desmistificando tabus e fornecendo informações sobre o ciclo menstrual e higiene. Também, pretendeu-se desenvolver e aplicar intervenções educativas por meio de palestras, rodas de conversa e oficinas em parceria com o NEPGS, abordando saúde menstrual e seus aspectos emocionais e sociais. Assim, o trabalho demonstrou como a gestão pedagógica pode atuar em frentes específicas e sensíveis para promover o respeito e o apoio aos estudantes, alcançando objetivos qualitativos dentro da organização escolar.

A temática da dignidade menstrual dialoga com as reflexões apresentadas em “O Corpo Educado”, obra organizada por Guacira Lopes Louro (2023). Em um de seus textos, “Pedagogias da Sexualidade”, Louro (2023) escreve que o corpo é um artefato cultural, moldado por discursos e práticas sociais, incluindo a educação.

Dessa forma, a maneira como a menstruação é ensinada ou silenciada nas escolas reflete e reproduz normas sociais e de gênero. A falta de diálogo aberto e a perpetuação de tabus em torno da menstruação, demonstram como o corpo que menstrua é frequentemente “deseducado” para a vergonha e a invisibilidade. Ao negligenciar a dignidade menstrual e as questões da pobreza menstrual, a escola falha em oferecer uma pedagogia inclusiva da sexualidade e do corpo. Louro (2023, p. 20) descreve que

1 Disponível em: <https://ifrs.edu.br/vacaria/documentos/portaria-no-53-2025-nucleo-de-estudos-e-pesquisas-em-genero-e-sexualidade-nepgs/>.

a pedagogia da sexualidade presente nos ambientes escolares é como um processo de disciplinamento ou escolarização dos corpos.

Considerando a natureza cíclica da menstruação para quem a vivencia, observa-se que o assunto ainda recebe pouca atenção no ambiente escolar, abrindo espaço para o favorecimento a atuação de meios de informação que negligenciam as questões da dignidade e da pobreza menstrual. Essa invisibilidade é mencionada na obra de Emily Martin, “A mulher no corpo” (2006), na qual a autora investiga como a biologia opera enquanto ideologia, marginalizando frequentemente os processos corporais femininos no discurso científico e social. Posto isso, a ausência do diálogo aberto e educativo nas escolas contribui para a perpetuação de tabus e desinformação sobre a menstruação entre adolescentes.

Sendo assim, o presente estudo justifica-se a partir do contato inicial com o setor de Assistência Estudantil do IFRS - *Campus* Vacaria, o qual relatou a necessidade de abordar conteúdos relacionados à menstruação, especialmente no que se refere a informações educativas. Isso porque observou-se lacunas de conhecimento sobre o tema entre as discentes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Instituição.

Este trabalho descreve toda a trajetória desse projeto de intervenção no ES relacionado à Gestão Educacional. Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos por meio de questionários anônimos e rodas de conversa em grupo, que nos permitiram um entendimento aprofundado dos conhecimentos prévios, práticas de higiene e tabus existentes. Em seguida, detalharemos a análise das necessidades identificadas a partir das respostas das estudantes, evidenciando suas principais dúvidas, medos e desafios.

Por fim, descreveremos as ações de intervenção realizadas, incluindo palestras, rodas de conversa e a distribuição de materiais informativos sobre os direitos e a dignidade menstrual, buscando contribuir significativamente para o tema.

2 A análise de contexto das estudantes do EMI sobre o tema

No IFRS *Campus* Vacaria há a oferta de três cursos de EMI: Técnico em Agropecuária, Técnico em Multimídia e Técnico em Administração. O planejamento do Projeto teve como objetivo contemplar ambos os cursos. Para iniciar, realizou-se uma conversa com os profissionais do Setor de Assistência Estudantil, por se compreender que esse setor mantém estreita

proximidade com os estudantes, uma vez que sua função é “[...] minimizar as desigualdades sociais e ampliar a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal” (IFRS, 2025, n. p.).

A partir desta conversa, escolheu-se o tema para a intervenção do ES III - dignidade menstrual. A partir disso, a estudante estagiária solicitou a permissão da coleta de endereços eletrônicos das estudantes do EMI, para fins de envio de um questionário on-line às meninas das turmas dos cursos mencionados.

O instrumento, respondido por 20 (vinte) estudantes do EMI, com idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, abordou questões centrais sobre o ciclo biológico e o conceito de dignidade menstrual. Essa etapa prévia, realizada antes da proposição das ações, foi fundamental para identificar as principais lacunas de conhecimento entre as participantes e, conseqüentemente, permitir o direcionamento das intervenções para atender de forma efetiva às suas necessidades.

A análise das respostas expressou a necessidade de abordar conteúdos relacionados às fases do ciclo menstrual, dado que uma alta porcentagem das participantes demonstrou desconhecimento sobre o próprio corpo. Adicionalmente, notou-se uma desinformação significativa sobre a variedade de produtos menstruais disponíveis e suas aplicações em diferentes contextos. Assim, identificou-se a oportunidade de apresentar alternativas mais sustentáveis e confortáveis, desconstruindo a limitação a um único tipo de produto e promovendo uma compreensão mais ampla e digna do cuidado menstrual.

Dentro dessa compreensão do ciclo menstrual e da dignidade menstrual, nos referimos às análises de Emily Martin (2006) sobre o modelo médico e o modelo cultural. O modelo médico tende a patologizar o corpo feminino e seus processos reprodutivos, frequentemente retratando a menstruação como uma “falha” ou um “colapso” da máquina reprodutiva, utilizando metáforas de produção e desperdício. Em contrapartida, o modelo cultural, construído a partir das vivências das próprias mulheres, busca ressignificar a menstruação como um processo fisiológico normal e até mesmo um sucesso, desafiando as narrativas negativas e destacando a importância da experiência subjetiva em oposição à visão puramente biológica (Martin, 2006). Essa dualidade é fundamental para o projeto, pois permite abordar a educação menstrual de forma mais completa, superando estigmas e valorizando a subjetividade das estudantes.

As respostas das estudantes no questionário dialogam com o que Martin (2006) discute sobre a persistência de muitos tabus nas narrativas femininas sobre a menstruação. A repugnância ao sangue menstrual e a noção de que o processo é “sujo” são sentimentos ainda presentes. Diz a autora que,

[...] as jovens relatam sua repulsa pelo sangue nos absorventes antes de aprenderem a usar o absorvente interno, e as mulheres mais velhas relatam a mesma repulsa antes do aparecimento dos absorventes internos. Outras têm a ver com a ideia de que o processo é sujo, tal como lhes passaram os pais ou amigas. (Martin, 2006, p. 154-155).

Ao serem provocadas com a seguinte questão: “Se você pudesse sugerir uma melhoria para que as adolescentes vivam a menstruação de forma mais digna e informada, qual seria?”, obteve-se, dentre as respostas, as que destacamos: *“falar mais sobre o assunto, em escolas, palestras etc”* (Estudante A); *“Que todas as escolas tivessem a conscientização de que as meninas passam por esse período no mês e que algumas vezes necessitam de mais atenção. Nas outras escolas que participei, as escolas nunca davam acesso de absorvente para todas as meninas, apenas algumas ganhavam e quando pediam, em caso de uma emergência, eram vistas em situações constrangedoras pelas próprias funcionárias da escola, alegando que a culpa é da menina de não estar preparada”* (Estudante B).

A recorrência de percepções negativas, transmitidas entre gerações, sublinha a urgência de intervenções educativas. Tais ações visam desconstruir estigmas e promover uma compreensão mais positiva e digna do ciclo menstrual, alinhada aos objetivos do projeto. Há uma clara necessidade de transitar de um modelo médico que estigmatiza para um modelo cultural que normaliza e emancipa as mulheres da visão patriarcal da sociedade, na qual se busca “disfarçar e controlar funções corporais em instituições cuja organização de tempo e espaço pouco tomam conhecimento delas” (Martin, 2006, p. 156).

A partir dos resultados da primeira etapa (questionário on-line), foi possível dar andamento ao planejamento da intervenção a ser realizada, pois o trabalho procurou dialogar com Louro (2023, p. 22), ao dizer que,

[...] as marcas mais permanentes atribuídas à escola não se referem aos conteúdos programáticos, mas sim a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como

construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

Posto isso, a seção a seguir detalha as intervenções pedagógicas desenvolvidas dentro do Projeto sobre Dignidade Menstrual, abordado pelo NEPGS, como parte das atividades realizadas no ES III - Gestão Educacional.

3 Intervenções pedagógicas

As ações do projeto foram desenvolvidas ao longo de 10 (dez) encontros com as turmas do EMI ofertadas no turno da manhã. Foram contempladas as turmas do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária; 2º ano do Curso Técnico em Administração e 4º ano do Curso Técnico em Multimídia.

As atividades ocorreram nas quartas-feiras, durante o segundo período de aulas, com as estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária e do 4º ano do Curso Técnico em Multimídia. Posteriormente, atendendo ao pedido das alunas das demais turmas, o projeto foi estendido ao 2º ano do Curso Técnico em Administração, com encontros realizados às sextas-feiras, no terceiro período de aula. Cabe destacar que as coordenações dos Cursos, bem como, os professores dos componentes curriculares ofertados nos referidos períodos mencionados, foram consultados e autorizaram a utilização de suas aulas para a realização das atividades do ES III.

Cabe ainda ressaltar que, embora o foco inicial tenha sido o público feminino, os meninos foram incluídos nas propostas, a pedido das próprias estudantes.

No decorrer do cronograma, observou-se que o perfil de cada grupo impactou significativamente o desenvolvimento das atividades e a profundidade das discussões. Curiosamente, as turmas em que os meninos demonstravam maior imaturidade ou resistência eram, paradoxalmente, aquelas que apresentavam maior carência de informações sobre dignidade menstrual e o ciclo biológico, evidenciando a importância de uma educação abrangente para desconstruir tabus e promover o conhecimento equitativo.

Os primeiros encontros foram dedicados à abordagem das fases do ciclo menstrual (Fotografia 1). Inicialmente, por meio de um jogo teatral, as estudantes puderam visualizar os impactos de cada etapa no corpo feminino e como isso poderia influenciar suas atividades cotidianas. Louro (2023) em “O Corpo Educado”, afirma que o corpo não é apenas biológico,

mas também educado e moldado por experiências e conhecimentos. Assim, ao vivenciarem de forma performática as diferentes fases do ciclo, as estudantes não apenas aprenderam sobre si, mas também sobre as implicações sociais e emocionais da menstruação no contexto acadêmico e laboral. Depois, os estudantes puderam acompanhar cada especificidade das fases menstruais, tendo a oportunidade de dialogar e perguntar sobre informações que dificilmente haviam abordado. Assim, encontraram um espaço seguro para fala, escuta e troca de experiências.

Fotografia 1 - Encontro sobre fases do ciclo menstrual



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Após a aquisição desse conhecimento inicial, as temáticas seguintes abordaram os tipos de produtos menstruais, apresentando todas as variações e possibilidades (Fotografia 2). Essa discussão foi fundamental, considerando que, historicamente, muitas pessoas que menstruam são ensinadas a usar predominantemente produtos descartáveis, limitando-as a não experimentar métodos mais confortáveis, adequados à saúde íntima e com menor impacto ambiental. Foram então introduzidos os coletores menstruais, as calcinhas menstruais, tampões e diferentes tipos de absorventes, incluindo orientações sobre como utilizá-los e, em alguns casos, como produzi-los. A conversa gerou um resultado significativo, pois as estudantes puderam compartilhar seus conhecimentos sobre os produtos,

demonstrando grande interesse em explorar e escolher aqueles que melhor se adequam ao seu corpo e que lhes proporcionam mais conforto.

Fotografia 2 - Encontro sobre produtos menstruais (com a presença de meninos)



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

Esse processo de desmistificação e ampliação de opções discute com a análise de Martin (2006) sobre como as mulheres são socializadas a gerenciar seus corpos. Ela argumenta que a maneira como a menstruação é gerenciada reflete normas sociais e expectativas sobre o corpo feminino, muitas vezes priorizando a discrição e a adequação a padrões externos. Martin (2006, p. 75) observa que,

Em vez de o corpo ser o que realmente é, ele é o que a sociedade espera que seja. Este corpo não é um mero produto biológico, mas um corpo educado, com os seus limites, as suas possibilidades e os seus desempenhos definidos por normas sociais e expectativas culturais que o tornam aceitável.

A culminância do projeto ocorreu com a participação de uma psicóloga convidada, especialista no trabalho com adolescentes (Fotografia 3).

Fotografia 3 - Fala da psicóloga com uma das turmas do EMI



Fonte: Acervo da estudante estagiária (2025).

O encontro foi de suma importância pois, ao abordar o tema “Corpo, emoções e crescimento”, a profissional expandiu o diálogo para além da dimensão biológica, tratando de inseguranças, tabus e objetivos típicos dessa fase da vida. Devido à abordagem acolhedora e dinâmica da psicóloga, abriu-se um canal de comunicação significativamente produtivo: tanto meninas quanto meninos sentiram-se à vontade para expressar suas frustrações e qualidades. Esse espaço de fala permitiu que os estudantes relacionassem as mudanças corporais e a percepção da menstruação ao autoconhecimento.

4 Considerações finais

As ações desenvolvidas no Projeto sobre Dignidade Menstrual, no âmbito do ES III do Curso de Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria, foram de fundamental importância para as “marcas escolares” deixadas nas estudantes do EMI. Nesse sentido, o projeto, ao focar na gestão educacional dentro do NEPGS, demonstrou como a escola transcende a mera transmissão de conteúdo para se tornar um espaço de formação integral e crítica, como proposto por Libâneo (2012).

A relevância dessas ações acentuou-se pela discussão de Guacira Lopes Louro (2023), que enfatiza que as marcas mais permanentes atribuídas à escola não são os conteúdos programáticos, mas as experiências cotidianas que moldam as identidades sociais, incluindo as de gênero e sexual. Ao abordar temas como o ciclo menstrual e a dignidade menstrual, a equipe do projeto confrontou diretamente a “pedagogia da sexualidade” que historicamente disciplinou corpos e silenciou a menstruação. A aplicação de questionários revelou a persistência de tabus e desinformação, dialogando com as observações de Emily Martin (2006) sobre a repulsa ao sangue menstrual e a noção de “sujeira”, reflexo de um modelo médico que patologiza o corpo feminino.

Esse acolhimento permitiu que as estudantes compreendessem as implicações sociais e emocionais da menstruação, desmistificassem o uso de diferentes produtos e conectassem as mudanças corporais às suas emoções e frustrações. O interesse demonstrado pelas alunas, e a própria demanda pela inclusão dos meninos nas discussões, comprovam o impacto de uma educação que pode ser dialógica e emancipatória de conceitos e caminhos atrelados à perpetuação de preconceitos e tabus.

O projeto deixou uma marca escolar positiva ao dialogar com as alunas. Elas puderam romper com estigmas, fazer escolhas e vivenciar a menstruação de forma mais saudável e digna, fortalecendo sua identidade em um ambiente escolar que objetiva uma formação humana integral.

Referências

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Reitoria. **O que é assistência estudantil?** Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/o-que-e-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 19 abr. 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo**: uma análise cultural de

reprodução. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Acesso em: 16 abr. 2026.

ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL: OPORTUNIDADES DO IFRS PARA O ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Renata Serpa Soares
Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações iniciais

Os estágios curriculares são possibilidades que garantem ao acadêmico a integralização dos seus estudos e uma melhor percepção da relação indissociável teoria-prática, acontecendo de forma dinâmica dentro de espaços específicos e pré-selecionados, e fazem parte dos objetos de estudos de um curso. No que se refere aos cursos de licenciaturas, os estágios são substanciais para que as observações, as análises e as implementações pedagógicas possam se manifestar aos estagiários como uma extensão de seus estudos, anexos aos diversos movimentos que fazem parte do currículo oculto dos espaços escolares e/ou não-escolares. Este texto é uma oportunidade de articular, mesmo que de forma breve, sobre o estágio como uma parte indissociável da concepção da identidade do profissional pedagogo e como ocorre esse processo dentro de uma instituição educacional pública.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Vacaria*, estabelece em seu Projeto Pedagógico do Curso (2022) como obrigatoriedade para conclusão do referido, três Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) no total de 400h, sendo eles realizados na: Educação Infantil (150h); Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) (150h) e, Gestão Educacional (100h). O artigo 1º da Lei nº 11788, dispõe que, “Estágio é 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 em instituições de educação superior”.

Este capítulo irá dispor sobre o último estágio curricular do curso - Gestão Educacional - que ocorre no 8º (oitavo) semestre e apresenta como objetivo geral “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” (IFRS, 2022, p. 108).

Oportunidade IFRS - Campus Vacaria foi o tema escolhido para o projeto, visto que seu nome sintetiza e exhibe seu principal objetivo. O IFRS - *Campus Vacaria*, em atuação no município desde o ano de 2015, fundamenta sua criação nos principais objetivos dos institutos federais (Lei nº 11.892/2008), sobre contribuir para o crescimento e desenvolvimento regional, atuando de forma específica na educação e profissionalização da população da determinada região, compreendendo e atuando diretamente nos seus principais ramos de crescimento.

O Estágio realizou-se junto ao IFRS *Campus Vacaria* em alcance às escolas municipais da cidade, no recorte do Ensino Fundamental - anos finais, com as turmas de 8º (oitavo) e 9º (nono) anos, contemplando todas as escolas da sede e mais duas escolas inseridas na zona rural. A proposta foi apresentar as possibilidades de ingresso no IFRS, e o diferencial do *Campus* na formação acadêmica e cidadã do sujeito, mostrando um pouco dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e indissociáveis, que possuem protagonismo dos alunos, além das bolsas de incentivo à permanência e êxito.

A escolha da temática do projeto partiu da Direção Geral do *Campus*, que esperava levar a esses alunos do município de Vacaria o conhecimento do IFRS, exibindo um pouco das matrizes curriculares dos cursos, para além do que se expõe apenas durante o período dos processos seletivos, com a perspectiva de ampliar a exposição das ações que constituem os processos de formação dos discentes do *Campus*. Ademais, o projeto também objetivou corroborar com a garantia do direito de acesso à educação pública, promulgado pela Constituição Federal (1988), e evidenciar a alta taxa de evasão escolar, que ocorre no Ensino Médio, em contrapartida ao crescimento na procura por um ensino profissionalizante, segundo o Censo Escolar (2023).

A estrutura educacional como comumente conhecemos como escola, é uma combinação de várias partes que a caracterizam e a fazem funcionar da forma necessária e devida de acordo com sua localização. A gestão educacional é um conjunto de políticas, estrutura e organização

que formam o todo, o espaço escola. Libâneo (2012, p. 435) nos diz que, apesar da estrutura de organização de uma escola surgir dos princípios de uma empresa, há significativas diferenças que a fazem particular, como por exemplo, as relações interpessoais e ações coletivas em relação direta à educação sistematizada como parte fundamental na formação das relações e das práticas humanas, fortalecendo que dentro do conceito de organização escolar, não cabe a concepção empresarial, visto que segundo o autor “[...] os alunos são, ao mesmo tempo, usuários do serviço e membros da organização escolar” (Libâneo, 2012. p. 435).

Em seu texto, Libâneo (2012) apresenta algumas concepções de organização e gestão escolar: Técnico-científica (fortes características de uma gestão empresarial); Autogestionária (modelo de gestão coletiva, que minimiza os deveres); Interpretativa (modelo contrário a uma gestão técnico-científica, supervaloriza as subjetividades em relação aos atos organizacionais); e o modelo de gestão Democrática-participativa (articulação ativa entre gestão e demais membros, equilíbrio entre os sujeitos e seus deveres, avaliação contínua e dual).

A compreensão por parte dos variados modelos de gestão educacional são partes fundamentais para formação integral do(a) pedagogo(a), tanto enquanto estudante estagiário atuando em seu processo de investigação, quanto para sua constituição profissional.

O Estágio em Gestão Educacional propicia conhecimento, participação e, por consequência, experiência nos processos que movimentam a vida cotidiana escolar, validando as concepções de Libâneo (2012), das conjecturas que fazem parte da gestão, sendo elas: Políticas, enquanto gestoras da criação, financiamento e garantia de acesso; Estrutura, no sentido concreto do espaço, sua distribuição e localização espacial e Organizacional, enquanto gerenciamento de seu funcionamento, atendimento comunitário e ações de impactos sociais.

Dessa forma, esse texto apresentará as seguintes seções: análise de contexto e situações cotidianas da instituição: os Institutos Federais e sua criação, fundamentada na Lei nº 11.892 de 2008, e de forma sucinta, a instauração de um *campus* na cidade de Vacaria. Além disso, apresenta-se a escolha da instituição como campo de atuação do estágio e os documentos que norteiam o seu funcionamento; o espaço físico; as garantias de qualidade de atendimento para os estudantes; o questionário com a Direção Geral e escolha da temática para projeto de pesquisa.

Ainda, um recorte dos referenciais teóricos utilizados no embasamento do projeto e em sua implementação: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019/2023); Organização Didática (2024); Censo escolar (2023); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019); Projetos Pedagógico dos cursos; Plano de Permanência e Êxito (2023); Constituição Federal (1988); políticas de comunicação do IFRS (2017).

Em seguida, o planejamento e as atividades de gestão, com o detalhamento da escolha do tema, pesquisas teóricas que sustentaram o projeto, objetivo geral, público alvo e a sua implementação nas escolas do município, fundamentado pelos autores Pescuma e Lorandi (2013) e Libâneo (2012). Por fim, as considerações finais, em que apresentaremos as limitações do projeto, as observações de seu impacto nas turmas atendidas, suas maiores possibilidades e claro a relevância da atuação para formação da identidade profissional.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da instituição

Os Institutos Federais (IF) fazem parte de um projeto de política pública com a finalidade de contribuir para o crescimento econômico, social e profissional das regiões brasileiras, por meio da formação e qualificação dos cidadãos inseridos nos locais em que se encontram as instituições. As publicações em sites oficiais do IF apontam que no ano de 2024 há, em todo Brasil, cerca de 38 Institutos Federais, sendo três IF no Rio Grande do Sul: IFRS; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Atendendo cerca de 54 mil estudantes na região, os IF contribuem nas formações do Ensino Médio-Técnico, Ensino Tecnólogo, Graduações, Pós-Graduações e Mestrados, além dos projetos que são desenvolvidos na área do ensino, pesquisa e extensão que atuam em sua maioria junto à comunidade externa.

A determinação dos cursos ofertados em cada *campus*, parte das finalidades e características descritas na Lei de criação dos Institutos Federais, nº 11.892 de 2008, em seu artigo 6º - incisos de I à IX, que afirmam seu compromisso com cada região de atuação, por meio da oferta de cursos gratuitos e de qualidade.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas

na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

O texto declara compromisso com uma formação vertical partindo da educação básica à superior. Dessa forma, fica evidente a sua distinção a uma universidade federal, já que os IF possuem uma forte atuação no ensino técnico profissionalizante. Outros objetivos claros partem do interesse em se tornar um centro de referência científica e tecnológica que valoriza e contribui para o protagonismo discente.

O site *Núcleo de Memória IFRS* hospeda várias informações que visam informar e conservar as histórias que são parte da trajetória do IFRS. Nele, é possível encontrar, de forma objetiva e cronológica, a estruturação das instituições aqui do Rio Grande do Sul. O *Campus Vacaria*, segundo o Núcleo, iniciou suas atividades no ano de 2006 como uma extensão da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, mas no ano de 2015, já com sua sede pronta, passou a atuar de forma autônoma, administrativamente.

Como parte da pesquisa de estágio, foi enviado de forma virtual, via *Google* Formulário, ao Diretor Geral do *Campus*, um questionário que buscava conhecer o funcionamento da instituição e o modelo de gestão educacional aplicada. Segundo os dados retirados deste questionário, no ano de 2024, o IFRS - *Campus Vacaria* atendeu cerca de 700 estudantes com a

oferta dos seguintes cursos, nos três turnos (manhã, tarde e noite): Ensino Médio Integrado Técnico em Agropecuária, Multimídia e Administração; Ensino Subsequente ao Ensino Médio Técnico em Agropecuária; Cursos superiores: Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Sistemas da Informação, Tecnólogo em Processos Gerenciais, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia e Pós- Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica.

O *Campus* possui 74 (setenta e quatro) servidores, entre docentes e técnicos administrativos educacionais, porém o diretor afirma que há setores que precisam de mais servidores (não especificados), mas que o atendimento às demandas está sendo suprido.

Quanto às formações profissionais da equipe diretiva, a maioria possui cursos de Mestrado e Doutorado em suas áreas de formação. Sobre o perfil dos profissionais, sua resposta foi *“Profissionais ligados à educação, em muitas áreas afins, que vão desde docentes a profissionais da informática, administração, psicopedagogia, entre outros”*. Quando questionado sobre a existência de conselhos deliberativos na instituição, a resposta foi positiva apresentando a seguinte informação, descrita na íntegra,

IFRS GERAL - Conselho Superior é o órgão máximo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Tem caráter consultivo e deliberativo, tendo sua composição e competência definidas nos artigos 8º e 9º do Estatuto do IFRS e seu funcionamento definidos no Regimento Geral do IFRS e no Regimento Interno do Consup. **IFRS CAMPUS VACARIA - Conselho de Campus - Concamp** é o órgão máximo normativo, consultivo e deliberativo do Campus Vacaria em matéria Administrativa, de Ensino, de Pesquisa e de Extensão por delegação do Conselho Superior do IFRS (Questionário com a gestão, 2024, grifo nosso).

Uma das questões estava relacionada aos documentos normativos que regem o funcionamento da Instituição, entre os citados, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019/2023) e Organização Didática (2024). O primeiro apresenta metas pautadas para o período e as estratégias e ações que devem ser realizadas para alcançá-las. Dentro deste documento, é possível encontrar um histórico minucioso de cada *campus*, além de dados estáticos do PIB e da população do município e região. Esses dados são usados como justificativa para abertura de novos cursos e necessidade de mais investimentos. O documento é de construção coletiva, podendo, inclusive, ter a participação de estudantes.

O segundo documento delibera sobre os cursos ofertados em todos os *campi*, e outras administrações pertinentes ao funcionamento

das instituições, como calendário acadêmico, registros escolares, projetos e avaliações.

Sobre a estrutura física do IFRS - *Campus* Vacaria, segundo informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, cita-se

[...] um prédio (bloco administrativo), que se subdivide em: uma biblioteca, sete salas de aula (uma com capacidade para receber 50 estudantes e as demais para atender 35), dois laboratórios de informática, sala de professores, sala da direção, setor administrativo e uma área rural, incluindo nesta a fazenda escola (Vacaria, 2022, p. 13).

Atualmente, o *Campus* conta mais dois blocos contendo salas de aula, laboratórios e setores como: Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (NEPGS), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Laboratório Didático de Ensino Pesquisa e Extensão (LaDEPEX), o qual possui com um vasto acervo de jogos didáticos produzidos pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Especialização em Docência na Educação Básica. Esses novos espaços, segundo o PPC (IFRS, 2022), possibilitam a abertura de novas turmas e novos cursos que atendam às áreas de formação - Informação e Comunicação, Licenciaturas, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia e Recursos Naturais - que fazem parte de uma demanda do município, segundo audiência realizada entre IFRS - Vacaria, Bento Gonçalves, Prefeitura Municipal e outros setores. Segundo a direção, ainda há previsão para construção de um centro esportivo e refeitório entre os anos de 2025 e 2026.

Posterior à aplicação do questionário, a Direção decidiu apresentar sua proposta de projeto, solicitando que houvesse uma apresentação do IFRS- *Campus* Vacaria e dos cursos à comunidade, visto que o *Campus* possui excelentes oportunidades de estudos ao município e região, estando ao alcance da população. A iniciativa partiu da reflexão de que, por diversas vezes, a divulgação da instituição estava restrita aos processos seletivos. Dessa forma, era preciso pensar sobre o que seria necessário levar ao público-alvo sobre o conhecimento do *Campus*.

Surgiram várias propostas de ações que poderiam ser tomadas, que precisaram ser avaliadas dentro das possibilidades de realização, pois não seria viável levar toda a comunidade ao *Campus*, ou levar toda o *Campus* aos espaços da comunidade. Da mesma forma, havia o impasse sobre qual/ quais cursos apresentar, pois não seria possível dentro da cronologia do

estágio apresentar todos os cursos, o que exigiu delimitação da pesquisa. Após algumas trocas de informações, ficou acordado com a Direção, que seriam apresentados os cursos do Ensino Médio Técnico Integrado - Administração, Multimídia e Agropecuária, para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

Com a temática e o público-alvo definidos, foi realizada a seleção do que seria exposto a eles, iniciando pelo espaço físico e suas subdivisões, exigindo planejar sobre os elementos a serem apresentados, pois deveria expor o diferencial da instituição no processo de escolha. Dessa forma, foram realizados registros fotográficos de todos os espaços do *Campus*: pátio, salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço de convivência, e algumas imagens disponíveis na página online e nas mídias sociais institucionais, para uma seleção futura.

Figura 1 - Entrada do IFRS - *Campus* Vacaria



Fonte: Acervo do setor de comunicação do IFRS - *Campus* Vacaria (2023).

Logo após o período de observações, enquanto ainda estudávamos a(s) estratégia(s) de implementação do projeto, a rede federal de ensino entrou em impasse com o governo e anunciou uma greve nacional, em que reivindicavam melhores investimentos financeiros para projetos para a área da infraestrutura, contratação de mais efetivos e reajustes salariais. Assim, algumas propostas para o estágio foram modificadas para adequar-se ao novo cenário, o que antes pensava-se em preparar o *Campus* para

recepcionar alguns alunos do município, modificou-se para um criterioso compilado de informações a ser apresentado nas escolas.

Para isso, foram usados vários embasamentos e informações dentro do projeto, por exemplo, o Censo Escolar (2023) que apresentou um importante crescimento na escolha de cursos profissionalizantes; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trata dos objetivos e conteúdos programáticos de toda Educação Básica; os Projetos Pedagógicos dos três cursos a serem apresentados, pois neles continham toda a matriz curricular, relevante para substanciar o diferencial do Ensino Médio no IFRS; o Plano de Permanência e Êxito (2023) que apresenta as ações para garantir aos discentes possibilidade de permanecer estudando e reduzir as taxas de evasão escolar; a Constituição Federal e, por fim, o documento de Políticas de Comunicação do IFRS (2017) que reúne informações para estabelecer as estratégias de relacionamento do IFRS com o público-alvo.

3 O planejamento e as atividades de gestão

“Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-las” (Libâneo, 2013, p. 436). Na obra de Libâneo (2013), apresentam-se os conceitos de organização, gestão, direção e cultura organizacional. Nela, o autor nos instiga a compreender que a gestão educacional se estrutura desde a organização das ações a serem desenvolvidas. Diante disso, tornou-se necessário adotar uma metodologia de pesquisa que atendesse às proposições apresentadas pelo autor.

Para que fosse possível implementar essa divulgação do IFRS - *Campus* Vacaria nas escolas, foi necessário contatar a Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (SMED), para que pudesse autorizar e realizar o agendamento da visita junto às escolas, e para isso a Secretaria solicitou a entrega do projeto e da apresentação para análise.

O livro “Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer?” da autora Derna Pescuma (2013), discorre em um dos capítulos intitulado “Elementos de um projeto de pesquisa” propondo alguns procedimentos necessários para elaborar um projeto. Logo, o modelo dessa autora foi seguido para estruturar um projeto que visava levar até a comunidade externa, o conhecimento do IFRS - *Campus* Vacaria como oportunidade de acesso a cursos gratuitos, que partem da premissa de uma formação de qualidade que promova desenvolvimento econômico e social do município.

Nomeamos a seguir os elementos necessários para elaboração de um projeto de pesquisa, segundo Pescuma (2013): Tema; Justificativa; Referencial Teórico; Delimitação do problema; Formulação das hipóteses; Título; Objetivos; Metodologia; Cronograma de atividades; Recursos Humanos e, Referências. Além disso, a elaboração de um projeto exige uma determinação de público-alvo.

A delimitação do tema foi abordada da seguinte forma:

Divulgação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Vacaria aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da rede municipal (zona urbana), preferencialmente, às escolas inseridas nos bairros com índices significativos de violência e/ou evasão escolar, como oportunidade de conhecer e, posteriormente, participar do processo seletivo para ingresso no Ensino Médio Técnico em: Multimídia, Administração ou Agropecuária, podendo interessar um futuro ingresso nos cursos subsequentes técnico ou superiores ofertados pelo *Campus* (Projeto de pesquisa, 2024).

Para consolidar a proposta de apresentar os cursos do Ensino Médio Técnico aos alunos do 9º (nono) ano, foi preciso encontrar um embasamento que justificasse os motivos de apresentar esses cursos como alternativa para prosseguir, visto que o município possui muitas instituições que também ofertam o Ensino Médio de forma gratuita

No mês de fevereiro do ano de 2024, o Governo Federal divulgou os dados do Censo escolar do ano de 2023. Nesse demonstrativo, alguns dados chamaram a atenção, o primeiro refere-se ao aumento na taxa de repetência e evasão escolar do Ensino Médio (5,9% de evasão e 3,9% de repetência), que apresentam os maiores números para Educação Básica, principalmente para pessoas do sexo masculino. Tanto a taxa de repetência quanto a taxa de evasão são maiores entre o 1º e 2º ano do Ensino Médio. Esse mesmo Censo (2023), também apresenta um aumento de 26,1% nas matrículas da Educação Profissional em relação ao ano de 2019.

Tratando-se de comunicar o IFRS - *Campus* Vacaria à comunidade do município, o documento de Políticas de Comunicação do IFRS (IFRS, 2017, p. 16), ao falar sobre os públicos estratégicos, diz que “O IFRS deve criar ações, estratégias e canais que favoreçam o estabelecimento de relações de parceria e garantam visibilidade às atividades desenvolvidas pela instituição, consolidando a sua imagem e reputação junto aos públicos estratégicos”. A utilização desse documento foi decisiva na elaboração da proposta de uma apresentação do *Campus*, pois devido à greve da educação, comentada na seção anterior, essa alternativa mostrou-se como efetiva,

tornando possível ir até às escolas para mostrar um pouco do que é o IFRS. Esse documento também serviu como uma base de estudo reflexivo para reunir informações que visam estabelecer esse estreitamento com o público-alvo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDBEN), apresenta na seção IV, artigo 35 as seguintes finalidades, citadas abaixo, que são reafirmadas na seção V do mesmo texto, que acrescenta a educação profissionalizante e técnica como uma preparação do estudante para exercício de profissões na área técnica, acrescido de um ano para conclusão do Ensino Médio.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI) do IFRS apresentam uma grade curricular que está em conformidade com as finalidades definidas na LDBEN 9394/96, e ainda, cada curso apresenta em seu projeto pedagógico, suas definições enquanto educação profissionalizante. Encontrar esses diferenciais foi essencial para mostrar aos potenciais estudantes do IFRS, as possibilidades de aprendizagem e de que forma o *Campus* atuava enquanto promotor de uma educação que usa como lema a gratuidade e qualidade, no ensino, na pesquisa e na extensão.

De modo geral, os Cursos de EMI - Administração, Multimídia e Agropecuária, compartilham um objetivo geral em comum, que é formação integral, profissional e ética dos estudantes, para que eles possam ingressar no mercado de trabalho com novas perspectivas, que possam afetar a sociedade de forma apropriada em áreas sociais, educacionais, financeiras e ambientais.

Em síntese, as concepções de atuação profissional de cada Curso assim se apresentam: Técnico em Agropecuária - atuar em agronegócio e na agricultura familiar, tanto para área vegetal quanto animal; Técnico em

Multimídia - desenvolvimentos digitais, comunicação ou mídia execução de sites, portais ou jogos; Técnico em Administração - apoio em setores administrativo e/ou financeiro, operação de ferramentas digitais e sistemas afins.

Para garantir a frequência dos alunos, a Instituição possui um Plano de Permanência e Êxito (2023) desenvolvido para garantir a redução das desigualdades que, por vezes, obrigam os adolescentes a desistirem da conclusão da última etapa da Educação Básica, para se dedicarem a outras demandas que mostrem mais urgentes, principalmente nas relações financeiras. Para isso, também há o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES - Decreto nº 7.234/2010 – que tem por finalidade a garantia de permanência dos jovens na educação pública da rede federal, por meio de ajuda financeira. A Base Nacional Comum Curricular, ao realizar sua avaliação sobre essa etapa, apresenta o fato de o Ensino Médio necessitar de ações como as apresentadas.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência (Brasil, 2019, p. 461).

Torna-se indispensável estar atento a questões que, por vezes, são despercebidas, por isso, a importância desse plano ao realizar pesquisas com os estudantes, em que colocam adversidades relacionadas à frequência nas aulas, o horário de chegada e partida de transportes públicos, acesso à alimentação, relação estudo-trabalho e saúde mental.

A formulação dos slides para apresentação, aconteceu em conformidade aos referenciais discutidos acima, a proposta era percorrer pelo IFRS- *Campus* Vacaria, mostrando aos alunos um recorte da estrutura física e das ações que atravessam toda estrutura de ensino do *Campus*.

Apresentamos a ordem da apresentação do material: Lei de criação dos Institutos Federais; início das atividades dos IFRS - *Campus* Vacaria; quadro com relação de todos os cursos; objetivos gerais dos Cursos de Agropecuária, Multimídia e Administração, cada quadro acompanhados de duas a três imagens de uma turma de cada Curso em atividades/ visitas técnicas; Assistência Estudantil; oportunidades de bolsas nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e indissociáveis; mostra de alguns projetos relacionados aos cursos do Ensino Médio; projetos relacionados ao ENEM; conceituação breve dos Núcleos - NEABI e NEPGS; Cursos EAD; fotos

do *Campus* Vacaria: área externa do portão; entrada do bloco A; salas de aulas; sala do laboratório de informática e do laboratório de Biologia; vídeo curto de uma egressa do Curso de Multimídia, falando um pouco sobre sua experiência durante e após a formação; imagem do passo a passo para o processo seletivo e, para finalizar, contatos das mídias sociais do IFRS e do *site* oficial e *site* de ingresso discente.

Após a aprovação do projeto, por parte da SMED, realizou-se o envio de um *e-mail* com um cronograma com datas e horários de visitação em todas as escolas residentes da sede, uma dessas para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (turmas de 8º e 9º ano) e mais duas escolas pertencentes ao campo. No total, quatorze escolas municipais de Ensino Fundamental receberam a apresentação do IFRS - *Campus* Vacaria. Abaixo, uma das primeiras visitas, realizada em uma escola do município (Figura 2).

Figura 2 - Implementação do projeto em uma das escolas do município



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

As escolas foram receptivas com proposta de Estágio. Durante as falas, vários professores se posicionaram em reforço, incentivo e abertura enquanto instituição apoiadora de inscrições no processo seletivo. Como esperado, cada turma se posicionou de forma diferente frente à apresentação. Em algumas turmas, nenhum estudante fez questionamentos, talvez pelo fato de sentirem-se intimidados perto de outros colegas, ou por presumirem

que sua pergunta não era digna de ser feita. Como tática, alguns alunos solicitaram aos seus professores que tirassem suas dúvidas, e outros pediam aos seus colegas mais desinibidos. No geral, a maioria dos alunos saía da sala falando sobre o que achou interessante, o que gostaria de cursar no *Campus*. Em uma escola em especial, as turmas (normalmente eram entre duas e três turmas), fizeram muitos questionamentos, entre elas, em relação às aulas práticas, como conciliar trabalho e estudo, como realizar a inscrição, a complexidade da prova e como participar dos jogos esportivos.

Sobre os objetivos e hipóteses do projeto de pesquisa - Oportunidade IFRS - como resultado, obtivemos retorno positivo da Secretária de Educação do Município sobre a visita às escolas, demonstrado por meio do contato direto da estagiária às escolas para o agendamento das visitas. A divulgação do IFRS ultrapassou a média mínima de dez escolas do município, sendo doze escolas pertencentes à zona urbana e duas escolas pertencentes ao campo. Todas as escolas, sem exceção, foram receptivas, verificando-se interesse do público-alvo em conhecer e participar dos processos seletivos. Ainda, houve alcance das ofertas da Instituição às pessoas que não faziam parte do público-alvo, pois muitos profissionais das escolas solicitaram mais informações sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de Graduação e Especialização. Contudo, o projeto contava que houvesse um aumento no número de inscrições para o processo seletivo, em especial para ingresso 2025/01.

4 Considerações finais

O estágio, enquanto experiência formativa, é fundamental no processo de constituição profissional do acadêmico. A partir de uma perspectiva ampla da formação, o tempo de estágio deve ser compreendido como uma oportunidade para todos os envolvidos em sua realização. Nesse sentido, a instituição formadora, ao propor o estágio, precisa estar atenta às demandas da sociedade que a circunda, atuando de forma observadora e crítica em relação às práticas cotidianas e às questões que afetam a comunidade. Assim, considera-se esse princípio indispensável para a efetivação de um estágio significativo.

Na área da Pedagogia, as experiências dos Estágios possuem grande importância para as atividades pedagógicas. Por meio delas, o estudante estagiário tem a possibilidade de aperfeiçoar seu planejamento a cada nova descoberta e análise das situações.

Durante o período de Estágio em Gestão Educacional, foram elaborados planos que orientaram as etapas de desenvolvimento do projeto. Entre elas, destacou-se como fundamental a realização de conversas diretas com os responsáveis pelos cursos do Ensino Médio e pelos projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão do IFRS *Campus* Vacaria. Esses momentos possibilitaram que os profissionais compartilhassem suas experiências e atuações junto às coordenações, bem como apresentassem os objetivos gerais de suas práticas, a partir de suas perspectivas de trabalho.

Conversar com os alunos de cada Curso também era um dos objetivos do projeto, esperava-se uma espontaneidade em suas respostas para levar às escolas o mais próximo da realidade vivida por eles dentro de seus cursos.

Como adversidade, aponta-se que, ainda em fase de planejamento, o projeto precisou ser suspenso, por conta da greve de servidores ocorrida no decorrer do semestre de realização do Estágio. Desse modo, o projeto foi adaptado para um modelo de pesquisa de dados em diversos *sites* e documentos que norteiam o funcionamento do IFRS.

Durante as apresentações, a observação do que acontecia em relação às falas dos alunos e suas reações, mostrou-se indispensável para ajustes nas visitas posteriores. Essas observações também possibilitaram entender um pouco o que buscavam e quais eram suas percepções acerca dos Institutos Federais. O que ponderamos durante esse período, é que esses alunos pensam, em sua maioria, que os IF são instituições particulares e que foram criados para classes sociais mais altas. Ainda, percebeu-se que muitos alunos não se inscrevem em processos seletivos por desconhecerem o andamento de um processo seletivo e/ou por não acompanharem as informações.

Um fator muito preocupante é a baixa autoestima quanto ao ingresso, pois muitos alunos mostraram interesse, porém acreditavam que não eram bons o suficiente para ingressar, nem para permanecerem na Instituição. Outro elemento observado foi em relação à conciliar estudos e trabalho, especialmente, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Como fator formativo, o Estágio curricular em Gestão Educacional contribuiu para uma melhor compreensão das várias posições a que o gestor está sujeito, aquele que precisa estar atento aos movimentos da escola, que precisa solucionar situações diárias, recorrentes e futuras. O mais importante é estar atento ao fato que a gestão democrática-participativa, de fato, requer que as partes estejam alinhadas em objetivos, mesmo que

às vezes seja necessário debater sobre quais são as melhores tomadas de decisão.

Nessa construção, o Estágio proporcionou conhecer também outras equipes diretivas, mesmo que breve, passando por aquelas que se mostravam mais abertas e outras mais conservadoras. Há de forma indiscutível um ‘jogo de cintura’ necessário à gestão escolar, para poder alinhar as ações que são permitidas àquelas que são necessárias ao ideal de funcionamento da instituição.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Lei de Criação dos Institutos Federais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

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/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Vacaria. **Comissão de Elaboração do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Campus Vacaria.** Vacaria, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Organização Didática do IFRS:** Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme a RESOLUÇÃO Nº 1/2024-CONSUP-REI, de 23 de janeiro de 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/ANEXO_RES_1-2024_OD_VERSAO_FINAL_JAN.2024.pdf. Acesso em 30 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023.** Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em 30 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Vacaria. **Política de Comunicação do IFRS.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/08/00politica-de-comunicac%C3%A3o-atualizada.pdf>. Acesso em 30 de março de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Vacaria. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.** Vacaria, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1t-XnmpIR58QiZZcDJhuEWiNTInTCtDJu/view>. Acesso em: 28 de abril de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Vacaria. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Multimídia Integrado ao Ensino Médio.** Vacaria, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3m0r8Nvu4LmcTBVZDUzdS1tLUNOeW45eE9ORkI5Y3BUU1hR/view?resourcekey=0-zNczdPZsXv6qxQaNtsLKdg>. Acesso em: 28 de abril de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Vacaria. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.** Vacaria, 2023. Disponível em: https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/05/PPC_INTEGRADO-EM-ADMINISTRACAO_corrigido-PROEN-versao-3.pdf. Acesso em: 28 de

abril de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL Campus Vacaria.

Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Vacaria, 2022. Disponível em: https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_30112022_Artigo-Capitulo.pdf. Acesso em: 02 jun. de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Campus Viamão.

Saiba mais sobre os IFs: Institutos Federais atendem 54 mil estudantes em 40 municípios gaúchos. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/viamao/saiba-mais-sobre-os-ifs-institutos-federais-atendem-54-mil-estudantes-em-40-municipios-gauchos/#:~:text=Com%20a%20proposta%20de%20formar,11.892%20em%20dezembro%20de%202008>. Acesso em: 15 maio 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de Memória**

IFRS. 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifs/o-ifs/> . Acesso em 11 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PESCUMA, Derna; LORANDI, Paulo Angelo (Colab.). Elementos de um projeto de pesquisa. *In*: PESCUMA, Derna; LORANDI, Paulo Angelo (Colab.). **Projeto de pesquisa:** o que é? como fazer? um guia para sua elaboração. 8. ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2013.

ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA VISIBILIDADE INSTITUCIONAL

Karoline Nunes de Oliveira
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*, iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2019. O curso prevê como tempo de integralização de quatro anos, ou seja, 8 semestres, sendo atribuído ao 8º semestre a realização do terceiro Estágio Supervisionado (ES) em Gestão Educacional. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o objetivo geral deste último estágio, antecedido pelos realizados no 5º e 7º semestres do curso, respectivamente, na Educação Infantil (150 horas) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (150 horas), é:

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 (IFRS, 2022, p. 89).

Sob essa ótica, o ES em Gestão Educacional teve sua carga horária de 100 horas distribuídas para a realização das atividades de observações participantes, preparação, orientação e acompanhamento do estagiário na elaboração e implementação de um projeto de intervenção, considerando que a gestão

como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social,

isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas (Lück, 2009, p. 23).

Assim, visando à preparação para essas ações, foram realizados diversos estudos acerca da gestão em espaços escolares e espaços não escolares, sobretudo nos componentes curriculares que antecederam o ES e são pré-requisitos para a sua realização, especialmente em Gestão Educacional, do 7º semestre. Esse componente curricular aborda “os fundamentos da gestão educacional e o papel do pedagogo no processo de organização e orientação em espaços educativos escolares e não escolares” (IFRS, 2022, p. 102). Sendo assim, o componente foi importante para que os estudantes realizassem estudos teóricos acerca das práticas e conhecessem as diferentes áreas de atuação do gestor educacional e quais as suas funções e as responsabilidades dos profissionais, verificando as possibilidades de atuação e de escolha da instituição escolar ou não escolar para a realização do ES.

Após providenciar toda a documentação para realizar o ES (a ficha cadastral do estudante e da instituição concedente, a carta de aprovação e o plano de atividade do estagiário), os estudantes conhecem a instituição onde o estágio será realizado por meio da observação participante. Nesse momento, registrando suas considerações em Diário de Campo, os estagiários realizam a observação dos espaços, analisam os documentos institucionais e entrevistam a equipe gestora e a professora supervisora do estágio a fim de conhecer o funcionamento da instituição em geral e as responsabilidades desses sujeitos, bem como verificar as demandas de gestão da instituição. Em seguida, a partir dessa análise da realidade, os estudantes dedicam-se ao planejamento do projeto de intervenção, elaborado e apresentado ao supervisor da instituição escolar ou não escolar e também à professora orientadora do IFRS. Caso seja necessário, são providenciados os ajustes indicados pela supervisora e orientadora e, após a aprovação de ambas, são implementadas as ações.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as vivências do ES em Gestão Educacional de uma estudante da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus* Vacaria, realizado nesta instituição, destacando as propostas realizadas e os resultados alcançados. Ademais, a escolha dessa instituição, que oferta cursos gratuitos, justifica-se pela importância de ampliar a sua visibilidade no município e região, especialmente com a aproximação do processo de ingresso discente para o

curso, realizado no segundo semestre de 2024. Portanto, todas as atividades realizadas no ES, desde as observações até o planejamento e implementação do projeto de intervenção, intitulado “Estude no IFRS: Vem para o Curso de Licenciatura em Pedagogia”, buscaram evidenciar que a gestão educacional tem o papel político de garantir que a comunidade conheça e ocupe os espaços públicos de ensino. Portanto, democratizar a informação para garantir o acesso à instituição de ensino pública e gratuita. Para isso, a divulgação do IFRS e do processo de ingresso discente, contando com o apoio dos docentes e discentes da Licenciatura em Pedagogia, alcançou, por meio de suas ações, a comunidade externa de diferentes faixas etárias.

Então, o capítulo está organizado em quatro seções: inicialmente, apresenta-se de forma geral o contexto do trabalho realizado durante as etapas do ES em Gestão Educacional. Em seguida, expõe-se o planejamento e as ações implementadas. Finalmente, discute-se os resultados alcançados, analisando as contribuições do ES para a formação dos pedagogos.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da instituição

O curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio dos seus ES, que envolvem a docência (em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos) e a gestão educacional, buscam ressaltar que:

[...] a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (Pimenta; Lima, 2006, p. 68).

Para isso, um aspecto importante na realização do ES é o conhecimento da instituição também por meio dos seus documentos oficiais. Diferente dos estágios em docência, o ES em Gestão Educacional exige do acadêmico uma leitura institucional macro. Então, analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024-2028), conhecendo o seu funcionamento e a sua organização, sobretudo o perfil institucional e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), além de resgatar o histórico do IFRS, *Campus Vacaria*. Criado em 2011, porém, suas atividades foram

iniciadas em 2006 como uma extensão da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (ESAF). Esta, em 2008, a partir da Lei nº 11.892, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais, de ensino público e gratuito, passou a ser um dos *Campi* do IFRS. Em 2009, como polo, passou a fazer parte do *Campus* Bento Gonçalves. Inicialmente, suas atividades ocorreram nas instalações da Associação dos Técnicos Agrícolas de Vacaria (ATAV) e, em 2010, mudou-se para o prédio do antigo Seminário Diocesano da cidade. Em agosto de 2011, o polo foi federalizado como um *Campus* em implantação do IFRS, fazendo parte dos 17 *Campi* do IFRS. Entre 2012 e 2013 foram oferecidos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). Em 2013, começaram as obras para a construção da sede definitiva do *Campus*, no bairro Distrito Industrial III. A autorização oficial para o funcionamento do *Campus* Vacaria foi concedida em 22 de janeiro de 2015, por meio da Portaria nº 27, publicada no Diário Oficial da União em 21 de janeiro de 2015.

A sede atual do *Campus* Vacaria foi inaugurada em fevereiro de 2016, possuindo um espaço físico amplo, doado pelo Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária (DDPA, antiga Fepagro), com 60000 m² (60 ha), contava com um prédio de dois andares, onde estão localizadas as salas de aula, banheiros, biblioteca, laboratório de ciências, laboratórios de informática, auditório, sala dos professores, dos coordenadores de curso, das Direções Geral, de Ensino, de Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Institucional, de Administração, do Setor dos Registros Acadêmicos, da Assistência Estudantil, da Infraestrutura e da Tecnologia de Informação. Atualmente, conta com mais dois blocos, onde estão localizadas algumas salas de aula e alguns laboratórios, tais como o Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX), explorado nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Em relação a formação de professores, o IFRS deve cumprir o percentual mínimo de 20% das matrículas em cursos de formação docente (PDI 2024-2028). No *Campus* Vacaria são ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, desde 2017; de Especialização em Docência na Educação Básica, desde 2018; e de Licenciatura em Pedagogia, a partir de 2019. Dessa forma, também foi realizada a análise do PPC de Licenciatura em Pedagogia, considerando que a sua proposta de intervenção do ESO em Gestão Educacional estava voltada para o processo de ingresso a esse curso, envolvendo os docentes, os discentes das 4 turmas do curso

(ingressantes em 2019, 2021, 2022 e 2023) e as bolsistas dos projetos indissociáveis: Ateliê dos Números e Laboratório Didático de Ensino Pesquisa e Extensão (LaDEPEX); do projeto de extensão: Laboratório de Educação e Natureza (LabNatu); e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

As vagas destinadas para ingresso aos cursos superiores são assim distribuídas aos candidatos que concluíram o ensino médio: vinte por cento (20%) por meio da nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), relativas aos 05 (cinco) anos anteriores ao edital do processo de ingresso, e oitenta por cento (80%) por processo de ingresso próprio (IFRS, 2022). Considerando o elevado percentual destinado ao ingresso por meio de edital do IFRS, é importante o trabalho de planejamento, organização, divulgação e acompanhamento do processo de ingresso discente. Portanto, para o ES em Gestão Educacional, assim como para os ESO envolvendo a docência,

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente (p. 32).

Anualmente acontecem dois processos no IFRS, *Campus Vacaria*. O primeiro diz respeito aos cursos ofertados no primeiro semestre do ano, envolvendo o ingresso aos seguintes cursos: Bacharelado em Agronomia e Sistemas de Informações, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Processos Gerenciais, Técnico Subsequente em Agropecuária e Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração, Agropecuária e Multimídia; e o outro trata do único curso ofertado atualmente no segundo semestre: a Licenciatura em Pedagogia. Em anos anteriores, no segundo ingresso, também ocorreu o processo para o curso Técnico Subsequente em Agropecuária. O IFRS possui a Política de Ingresso Discente que estabelece

[...] o conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem a concepção, a organização, as competências e o modo de funcionamento dos diferentes órgãos para a implantação de ações que promovam o ingresso de novos estudantes, em consonância com a Lei 11892/2008, com o Projeto Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS, a Política de Ações Afirmativas do IFRS, a Política de Assistência Estudantil e de acordo com as demais legislações vigentes (IFRS, 2022, p. 3).

A Política de Ingresso Discente destaca que cada *Campus* deve constituir a Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente (COPPID), responsável por planejar, executar e acompanhar esse processo (IFRS, 2022, p.7). Fazem parte da COPPID do *Campus* Vacaria: a Coordenação de Desenvolvimento Institucional, representantes do Ensino (Direção e Coordenação de Ensino e Coordenadores dos Cursos), representante da Extensão, representante da Assistência Estudantil, representantes dos Núcleos de Ações Afirmativas, representante do Setor de Registros Acadêmicos, representante do Setor de Comunicação e representante do Setor de Tecnologia da Informação. A COPPID é encarregada de diversas ações que envolvem o processo de ingresso, desde a colaboração com a Comissão Central de Processo de Ingresso Discente na construção de editais até a participação no processo de matrícula dos ingressantes, em conjunto com o Setor de Assistência Estudantil e o Setor de Registros Acadêmicos (IFRS, 2022). Ainda se destaca como responsabilidade da comissão: “Coordenar as ações de divulgação do Processo Seletivo, junto à comunidade de abrangência dos *campi*” (IFRS, 2022, p. 8).

Nesse sentido, em parceria com a coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia e com a COPPID realizou ações de planejamento, organização, divulgação e acompanhamento do processo unificado para ingresso discente no semestre 2024/2, seguindo o Edital Nº 20/2024 para os cursos superiores do IFRS. De acordo com o Edital destinou-se quatrocentos e oitenta e sete (487) vagas aos Cursos Superiores de Graduação dos *campi* do IFRS, sendo 35 vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Vacaria. Os quadros, abaixo, apresentam a distribuição de vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 1 - Distribuição de Vagas

Cursos Superiores	Turnos	Duração em Semestres	Total de Vagas	Vagas Exame de Seleção										Vagas ENEM													
				Reserva Ensino Público										C1	C10	Reserva Ensino Público										C1	C10
				Renda igual ou inferior a 1 salário mínimo					Independente de Renda							Renda igual ou inferior a 1 salário mínimo					Independente de Renda						
				C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C2	C3			C4	C5	C6	C7	C8	C9						
Licenciatura em Pedagogia	Noite	8 semestres	35	1	1	2	3	1	1	2	3		12	2	0	1	0	1	0	1	0	1	2	1			

Observação: Os candidatos para as cotas que na planilha acima apresentam nº de vagas igual a zero, podem se inscrever normalmente nessas cotas, se assim o desejarem. Devido a migração de vagas, as vagas não preenchidas em alguma cota poderão migrar e poderá, quando da classificação, haver vagas para as cotas que aparecem com zero.

Fonte: IFRS (2024).

Quadro 2 - Síntese de distribuição de vagas

C 1	Acesso universal.
C 2	Pessoa com deficiência (PcD): que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo), indígena ou quilombola (PPIQ), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo.
C 3	Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo), indígena ou quilombola (PPIQ), com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo.
C 4	Pessoa com deficiência (PcD): que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo.
C 5	Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo.
C 6	Pessoa com deficiência (PcD): que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo), indígena ou quilombola (PPIQ), independente de renda. Cota 7: Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo), indígena ou quilombola (PPIQ), independente de renda.
C 7	Pessoa com deficiência (PcD): que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda.
C 8	Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, autodeclarada/autodeclarado negra/negro (preta/preto, parda/pardo), indígena ou quilombola (PPIQ), independente de renda.
C 9	Candidata/Candidato que tenha cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, independente de renda.
C 10	Acesso Universal e Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência (PcD) independentemente de ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública.

Fonte: IFRS (2024)

De acordo com os dados disponibilizados pela COPPID verifica-se diminuição da quantidade de homologados ao longo dos anos, passando de duzentos e dezoito (218) em 2019, ano do primeiro processo de ingresso, para trinta e quatro (34) em 2023. Da mesma forma, o número

de aprovados do processo que efetivaram suas matrículas também reduziu, de trinta e cinco (35) em 2019 para vinte e um (21) em 2023, Quadro 3.

Quadro 3 - Processo de Ingresso Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2019-2023)

	2019	2021	2022	2023
Quantidade de Inscrições	218	51	64	45
Quantidade de Homologados	218	51	35	34
Quantidade de aprovados e matriculados	35	31	29	21

Fonte: COPPID (2024).

Ressalta-se que o primeiro processo de ingresso para o curso, em 2019, foi um processo seletivo complementar do *Campus*, em que candidatos tinham a gratuidade da inscrição e a prova consistia numa redação. Em 2020, em razão do afastamento social exigido pela pandemia de COVID-19 para evitar o contágio e a propagação do vírus, o processo de ingresso não foi realizado. Em 2021 ocorreu a retomada do processo de ingresso discente, porém, não ocorreu a cobrança de pagamento da taxa de inscrição e não foi realizada prova; os candidatos foram selecionados para o ingresso somente por meio da nota na prova do ENEM. Os processos de 2022 e 2023 foram regulares, com o pagamento da inscrição, ingresso pela nota do ENEM e aplicação de prova com 45 (quarenta e cinco) questões distribuídas em 10 (dez) questões objetivas de Matemática e suas Tecnologias; 10 (dez) questões objetivas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 10 (dez) questões objetivas de Ciências Humanas e suas Tecnologias; 15 (quinze) questões objetivas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e uma Prova de Redação.

Ainda, em termos de estratégias de divulgação, em 2019, 2022 e 2023, foram usadas as seguintes estratégias: conversas em rádios, mídias sociais e distribuição de *cards* em escolas. Em 2021, em razão ainda da pandemia de COVID-19, a divulgação foi feita apenas por meio das mídias sociais. A compreensão dessa estrutura organizacional e dos desafios de acesso diagnosticados fundamentou a elaboração da proposta de intervenção, buscando ampliar essas estratégias e envolver a comunidade interna nas ações de planejamento, organização, divulgação e acompanhamento do

processo de ingresso discente. A próxima seção apresenta detalhadamente as ações do processo de ingresso discente no semestre 2024/2 para o curso de Licenciatura em Pedagogia por meio de proposta de intervenção do ES em Gestão Educacional.

3 O planejamento e a proposta de intervenção envolvendo a gestão educacional

Após a análise dos documentos oficiais da instituição e entrevista com a Coordenação de Ensino do *Campus*, foi encaminhado formulário, criado pelo *Google Forms*, aos docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, com o objetivo de verificar por meio de qual meio de divulgação eles conheceram o curso antes de ingressarem na instituição e as sugestões deles acerca de maneiras eficazes para as ações de divulgação do processo de ingresso discente 2024/2. Além disso, consultou-se a disponibilidade de horários dos docentes e discentes para a participação nas propostas de intervenção envolvendo a comunidade externa, pois, considerando “o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática” (Lück, 2009, p. 23). Foram registradas 18 respostas, somente de estudantes, por meio do formulário, Figura 1.

Figura 1 - Formulário



Perguntas Respostas 18 Configurações

Licenciatura em PEDAGOGIA

Divulgação do Curso de Licenciatura em Pedagogia

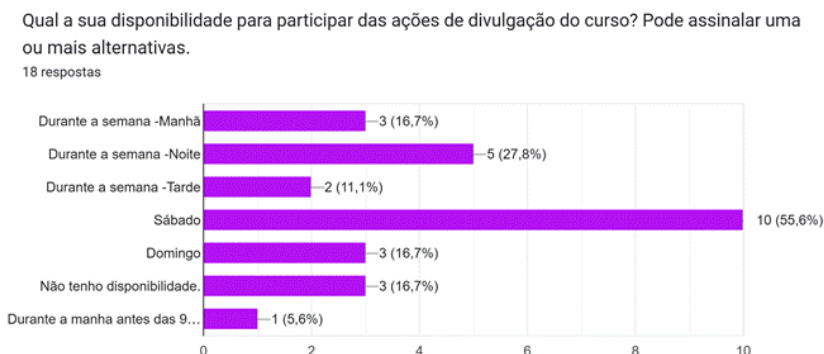
Meu nome é Karoline Nunes, estou no 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, e as respostas deste formulário contribuirão para a realização do meu Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, que tem como propósito realizar ações para a "Divulgação do Curso de Licenciatura em Pedagogia". Conto com a colaboração de todos na participação do questionário e nas demais ações que serão realizadas. Sua participação é muito importante! Desde já agradeço.

Prazo para o preenchimento: quinta-feira (21/03/2024), às 17h.

Fonte: Autoras (2024).

Em geral, os participantes responderam que os meios de divulgação que possibilitam o conhecimento do processo de ingresso ao curso foram por meio das redes sociais (de rádios e da instituição), panfletos entregues na escola de Ensino Médio e indicação de estudantes do *Campus*. Além dessas ações, foram listadas as sugestões para divulgação: envolver os estudantes do Curso Normal, atendentes e monitores de escolas nas Mostras e práticas realizadas no curso de Licenciatura em Pedagogia; realizar ações que integrassem todos os acadêmicos do curso; promover um dia de recreação e brincadeiras na praça; promover palestras voltadas para o público alvo; expor cartazes nas escolas e prédios públicos; distribuir materiais no fim de semana, nos principais semáforos da cidade e em eventos da cidade; produzir e divulgar vídeos. Quanto à disponibilidade, 3 estudantes afirmaram não ter disponibilidade para participar das ações e a maioria (10) afirmou ter interesse em participar das ações de divulgação aos sábados e, devido às atividades profissionais e pessoais, poucos estudantes manifestaram disponibilidade para participação aos domingos (3) ou durante a semana no turno da manhã (3) e tarde (2).

Figura 2 - Disponibilidade para participar das ações de divulgação



Fonte: Autoras (2024).

A partir das respostas e sugestões obtidas, também considerando o cronograma do edital, foram planejadas, organizadas e implementadas ações de intervenção, realizadas em diferentes ambientes com o trabalho voluntário de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Isso porque planejar “implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os

seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação” (LÜCK, 2009, p. 32). Dessa forma, a proposta de intervenção do ESO de Gestão Educacional era garantir que a comunidade conhecesse e ocupasse os espaços públicos de ensino por meio da divulgação do processo de ingresso discente 2024/02 para o curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus* Vacaria, ampliando o conhecimento sobre a instituição e sobre as datas para a inscrição ao processo de ingresso discente. Oportunidade para realizar esclarecimentos de dúvidas, sobretudo acerca da possibilidade de pedido de isenção da taxa de pagamento pelo público, que pode desconhecer esse direito e os prazos para sua efetivação. Portanto, para alcançar esse propósito, realizou-se as ações, Quadro 4.

Quadro 4 - Intervenções visando a divulgação do processo de ingresso discente 2024/2

Identificação	Descrição
Vídeos	Criação e divulgação das ações realizadas, convidando a comunidade para as ações e informando as principais datas do edital do processo de ingresso discente.
Cards	Elaboração e publicação de cards nas redes sociais e grupos do <i>Whatsapp</i> , convidando a comunidade para as ações e informando as principais datas do edital do processo de ingresso discente.
A Pedagogia/ IFRS no Mercado Público	Entrega de panfletos do processo de ingresso discente na 8ª Feira de Páscoa. Data de realização: 23/03/2024 (sábado - tarde) e 24/03/2024 (domingo - manhã e tarde).
A Pedagogia/ IFRS nas Escolas	Conversa com os profissionais das escolas de Vacaria e de outros municípios da região (Pinhal da Serra e Esmeralda), estudantes do Curso Normal; colagem de card do processo de ingresso discente na agenda para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, convidando as famílias para participarem das ações: Pedagogia na Praça e Pedagogia no Centro de Atendimento ao Turista (CAT); sorteio de camisetas e livros dos projetos indissociáveis Ateliê dos Números e Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX).

Identificação	Descrição
A Pedagogia/IFRS na Praça	Exposição de materiais dos projetos para exploração pelas crianças/pedestres, com a mediação das estudantes do curso; distribuição de folders/cards do curso/processo de ingresso discente para os pedestres e comércio; exposição de faixa do curso/processo de ingresso discente no semáforo e distribuição de material aos condutores; sorteio de camisetas e livros dos projetos indissociáveis Ateliê dos Números e Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX). Data de realização: 06/04/2024 (sábado): das 9h às 18h.
A Pedagogia/IFRS no Centro de Atendimento ao Turista (CAT)	Exposição de materiais dos projetos para exploração pelas crianças, com a mediação das estudantes do curso; distribuição de folders/cards do curso/processo de ingresso discente e conversa com a comunidade; exposição de faixa do curso/processo de ingresso discente; sorteio de camisetas e livros dos projetos indissociáveis Ateliê dos Números e Laboratório Didático de Ensino, Pesquisa e Extensão (LaDEPEX). Data de realização: 21/04/2024 (domingo): das 9h às 18h.
A Pedagogia/IFRS nos Bairros e em outros municípios	Distribuição de folder e conversa com a comunidade acerca do curso/processo de ingresso discente em bairros de Vacaria e de outros municípios da região (Pinhal da Serra e Esmeralda).
Curso de Formação	Formação de 20 horas com certificação sobre temas da Educação, ministrados pelos servidores do <i>Campus</i> à comunidade externa.

Fonte: Autoras (2024).

Destaca-se que, após a elaboração do planejamento, este foi encaminhado à professora orientadora e à professora supervisora da instituição (Coordenadora de Ensino) para avaliação e indicação dos ajustes necessários. Também, em reunião, a coordenadora do curso apresentou aos integrantes da COPPID as ações planejadas para divulgação durante o ESO em Gestão Educacional. Após a aprovação, seguiu-se para a sua implementação e durante a realização do ES, o planejamento foi ajustado visando a realização de melhorias e adaptações, sempre que necessárias. A Gestão Educacional

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino (Lück, 2009, p. 24).

Dessa forma, todas as ações realizadas no ES contaram com o apoio e participação da maioria dos discentes e das professoras pedagogas do curso de Licenciatura em Pedagogia e seus familiares. Para isso, organizou-se uma tabela com os horários em que os voluntários se disponibilizaram para participarem das ações. Ainda, a Coordenação de Extensão providenciou a impressão de cards e da faixa com gráfica parceira da instituição. A servidora da infraestrutura do *Campus* foi responsável pelo transporte de mesas, cadeiras e gazebo para utilização nas ações “A Pedagogia/IFRS na Praça” e “A Pedagogia/IFRS no CAT” realizadas no sábado e domingo, respectivamente. As ações foram registradas por meio de vídeos e fotos pelas docentes, pelos discentes do curso e pelo bolsista do projeto de ensino “Luz, Câmera... Educação a Distância”.

“A Pedagogia/IFRS na Praça”, realizada na praça Daltro Filho, localizada no centro de Vacaria, e “A Pedagogia/IFRS no CAT”, espaço aberto ao público com um extenso gramado, com parquinhos para as crianças, pista de skate e demais espaços destinados ao lazer dos moradores do município, as estudantes, as bolsistas e as professoras pedagogas, coordenadoras dos projetos indissociáveis e de extensão e do Programa PIBID, expuseram materiais confeccionados no curso ou comprados, constituindo acervo do LaDEPEX, que foram explorados pelas crianças e por todos que prestigiaram as ações, Figura 3.

Figura 3 - A Pedagogia/IFRS na Praça e A Pedagogia/IFRS no CAT



Fonte: Autoras (2024).

Ainda, nesses encontros, foram distribuídos alguns brindes, como camisetas e livros dos projetos do curso. Nessas ações foi exposta a faixa com dados acerca do processo de ingresso, nas sinaleiras ao redor da praça

e próxima ao parque infantil e concomitante aconteceu também a entrega de panfletos para os motoristas de carros, para os que prestigiaram a ação e para os que estavam aproveitando os espaços de lazer, conversando com a comunidade externa sobre o IFRS, o curso de Licenciatura em Pedagogia e o processo de ingresso discente.

A distribuição de cards e conversas com a comunidade também aconteceu em outros locais: em estabelecimentos comerciais, em eventos da cidade, nos bairros e nas escolas de Vacaria, Esmeralda e Pinhal da Serra. Durante as ações foram gravados e fotografados diversos momentos, que foram explorados na criação de vídeos, depois postados nas redes sociais e grupos de *Whatsapp* para a divulgação da instituição e do processo de ingresso discente. Foram criados 6 vídeos, amplamente compartilhados em aplicativo de comunicação e redes sociais pelos estudantes e pelas professoras pedagogas. Além disso, alguns vídeos tiveram maior engajamento por serem compartilhados em duas páginas de redes sociais com mais de 20 mil seguidores. A partir dessas ações, evidencia-se que a gestão educacional

[...] é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam [...] desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos (Lück, 2009, p. 25).

Essas competências foram demandadas e empregadas nas ações do ESO em Gestão Educacional, contribuindo para a formação dos estudantes da Licenciatura e para aumentar a quantidade de inscritos e homologações em relação aos anos anteriores, encerrando o processo com 67 inscritos, sendo 39 inscrições homologadas, conforme relatório final do Processo de Ingresso Discente 2024/2 - *Campus Vacaria*, Quadro 5.

Quadro 5 - Relatório Final Processo de Ingresso Discente 2024/2 - *Campus Vacaria*

Campus Vacaria						
Total de Inscrições: 67 (2.33% do geral) — Total de Pagamentos: 34 (50.75%) — Total de Homologações: 39 (58.21%)						
Vaga	Nro. Vagas	Qtde. Inscritos	Percentual Inscritos	Qtde. Pagamentos	Percentual Pagamentos	Qtde. Homologados
Licenciatura em Pedagogia - Superior - Noite	35	67	100.00%	34	50.75%	39

Fonte: COPPID (2024).

Portanto, considerando que não há uma forma padrão para garantir que a comunidade conheça e ocupe os espaços públicos de ensino e de divulgação dos processos de ingresso discente, a realização do ES em Gestão Educacional possibilitou a ampliação das estratégias de divulgação e de envolvimento da comunidade interna nas ações de planejamento, organização, divulgação e acompanhamento do processo de ingresso discente no semestre 2024/2 para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

4 Considerações finais

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS visa formar profissionais capacitados para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, e em componentes pedagógicos do Curso Normal. Além disso, prepara os egressos para atuarem na gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, conforme Projeto Pedagógico do Curso. Para isso, o curso apoia de maneira contínua a construção da identidade docente por meio de estudos teóricos em sala de aula, das práticas docentes integradas nos componentes curriculares, da participação em projetos e dos três estágios supervisionados que compõem a matriz curricular.

Os estágios desempenham um papel crucial na formação dos pedagogos, permitindo a imersão na realidade escolar e da gestão educacional por meio de observações participantes, planejamento e implementação de projeto de intervenção. Nesses momentos, os acadêmicos têm a oportunidade de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação com a imersão nas instituições em que estão inseridos, proporcionando uma base sólida e fundamentada para sua formação. Assim, possibilita aos estudantes não apenas o preparo para os desafios da Educação Básica, mas também os capacita a conhecerem melhor as diferentes áreas de atuação de um pedagogo, consolidando sua identidade profissional.

A partir da realização do ES em Gestão Educacional, envolvendo o curso de Licenciatura em Pedagogia e a comunidade externa, a proposta cumpre seu papel na formação dos pedagogos e na aproximação da instituição à comunidade de Vacaria e região. Constata-se que as ações implementadas resultaram no aumento de inscrições e homologações em relação aos processos de ingressos discentes regulares dos anos anteriores (2022 e 2023), contribuindo para a promoção da visibilidade do curso e

da instituição em ações que garantam à comunidade o conhecimento para que ocupe os espaços públicos de ensino, com a divulgação em Vacaria e em municípios da região (Esmeralda e Pinhal da Serra). Conforme relatório final, foram realizadas 67 inscrições (interessados), com 39 homologações para o processo de ingresso discente 2024/2 do curso de Licenciatura em Pedagogia; porém, somente 34 pagaram o boleto de inscrição. Ainda, sobre o processo de ingresso discente de 2024/2, destaca-se que a prova foi realizada no domingo, dia 07/07/2024, no *Campus*, com a presença de apenas 18 candidatos. É preciso considerar que houve suspensão e retomada do processo de ingresso discente, com greve, a falta de transporte, o que pode ter interferido na participação dos candidatos. Enfatiza-se a relevância de discussão sobre outros aspectos do processo de ingresso discente, tais como a importância da gratuidade, considerando que em 2019 foram 218 inscritos. Verifica-se o interesse, pois realizam a inscrição, porém, não efetivam o pagamento. Dessa forma, faz-se necessário aumentar a visibilidade do período de isenção e um contato mais próximo com os inscritos.

Ressalta-se a importância da oferta do processo de ingresso discente do IFRS *Campus* Vacaria ocorrer duas vezes ao ano, pois assim é possível que as pessoas tenham a oportunidade de ingressar na instituição em duas épocas do ano (primeiro ou segundo semestre), aumentando a possibilidade de escolha e oportunidades de acesso aos cursos de ensino superior, gratuitos, pela população de Vacaria e região. Dessa forma, por meio de dois ingressos anuais, há duas opções de acesso à população, não há a necessidade de esperar por um ano para ingressar no *Campus* Vacaria, IFRS. Centralizando tudo no início do ano, em um único processo de ingresso discente, estamos deixando de possibilitar uma oportunidade de ingresso. Por mais que as pessoas possam ingressar por meio de um Edital de Diplomado, esta oportunidade é apenas para quem teve o privilégio de concluir, anteriormente, o curso de ensino superior.

Além disso, a oferta do processo de ingresso discente no meio do ano proporciona maior flexibilidade e inclusão para um público diversificado, especialmente aos candidatos que perderam os prazos do início do ano, seja por motivos pessoais, profissionais ou financeiros, que têm uma nova oportunidade de ingresso. Essa flexibilidade é crucial para ampliar o acesso à educação superior, especialmente para aqueles que podem enfrentar dificuldades para se inscrever no início do ano letivo, no primeiro processo de ingresso discente. Manter essa janela de entrada adicional contribui para a democratização do acesso ao ensino superior. Da mesma forma, o

segundo processo de ingresso considera as demandas específicas e o perfil dos candidatos que buscam essa formação, tais como os estudantes do Curso Normal, que finalizam seus estágios no primeiro semestre e podem dar continuidade a formação de professores. Além disso, dois ingressos no *Campus Vacaria*, IFRS, com duas licenciaturas, uma em cada processo, valoriza a formação da licenciatura, a formação dos professores ao longo do ano com duas opções, em períodos distintos. Caso do *Campus Vacaria*, que oferta no primeiro processo de ingresso discente do ano a inscrição à Licenciatura em Ciências Biológicas e, no segundo processo de ingresso discente do ano a inscrição à Licenciatura em Pedagogia.

Portanto, o processo de ingresso discente é vitrine. Com 2 processos, temos duas vitrines para o IFRS; dois processos de ingresso discentes no ano ajuda a distribuir melhor a demanda sobre os recursos administrativos e acadêmicos da instituição; realizar um processo unificado no início do ano pode sobrecarregar a infraestrutura e os serviços de apoio ao estudante, comprometendo a qualidade do atendimento e da seleção. Com dois períodos de ingresso, a instituição consegue gerenciar de forma mais eficiente os recursos, proporcionando um atendimento mais ágil e personalizado aos candidatos.

Destaca-se que o processo de ingresso discente do segundo semestre, apesar de ter apenas um curso ofertado, com 35 vagas à Licenciatura em Pedagogia, merece a mesma importância do ingresso do primeiro semestre quanto ao envolvimento dos estudantes do curso e dos servidores da instituição, sobretudo dos que integram a COPPID, nas ações de planejamento, organização, divulgação e acompanhamento do processo de ingresso discente. Ainda, é importante o movimento que amplie o número de servidores, cursos e oportunidades de acesso, nos dois ingressos, especialmente, no do meio do ano, indo ao encontro aos princípios e missão do IFRS, da Política de Assistência Estudantil do IFRS, que prevê o ingresso discente, contribuindo para o enfrentamento e a diminuição das desigualdades, democratizando as condições de acesso, permanência e êxito. Por fim, enfatiza-se que as vivências oportunizadas pelo ESO em Gestão Educacional evidenciaram que o papel do pedagogo gestor transcende a dimensão técnico-administrativa, consolidando-se como uma função de mediação social e política. A implementação do projeto de intervenção voltado à visibilidade institucional do IFRS *Campus Vacaria* demonstrou que a gestão educacional e o fortalecimento do vínculo com a comunidade externa são estratégias fundamentais para a democratização do acesso ao ensino público e gratuito.

Referências

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Vacaria: IFRS, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Bento Gonçalves: IFRS, 2026.

IFRS. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 042, de 28 de junho de 2022**. Política de Ingresso Discente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves: IFRS, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Edital Nº 20/2024**. Processo seletivo unificado para ingresso discente no semestre 2024/2 nos cursos superiores de graduação dos campi do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2024.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2006.

VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A PARCERIA COM A FAMÍLIA

Luca Luz de Lima

Shana Siqueira Bragaglia Machado

1 Considerações iniciais

O estágio curricular é imprescindível para a formação de professores nos cursos de licenciatura, pois permite aos futuros educadores aprimorar habilidades pedagógicas e de interação com os alunos. Ao colocarem em prática o conhecimento adquirido na academia, os professores em formação vivenciam experiências reais e significativas, essenciais para sua atuação profissional. Além disso, o estágio favorece parcerias com professores experientes, que orientam e compartilham suas práticas.

Atualmente, o estágio supervisionado tem sido objeto de estudos e pesquisas que visam estabelecer conexões entre teoria e prática. Especificamente, o estágio em gestão educacional oferece aos estudantes a oportunidade de ampliar a compreensão sobre a estrutura, a organização e o funcionamento das instituições escolares, possibilitando o desenvolvimento de uma visão mais clara do ambiente de atuação. A área da gestão é ampla e envolve grandes responsabilidades, o que torna essencial a formação aliada à experiência prática.

O gestor escolar assume um papel crucial ao lado da coordenação, responsabilizando-se por atividades e decisões que envolvem toda a instituição. Desde a identificação de desafios até o planejamento e execução de estratégias, o gestor monitora constantemente o progresso da aprendizagem dos alunos. Conforme ressaltam as autoras Pimenta e Lima (2004, p. 45), “o objetivo do estágio é proporcionar ao estudante uma imersão na realidade prática que encontrará ao atuar profissionalmente”.

Dentro desse contexto, este trabalho foi desenvolvido durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Vacaria, o qual possui oito semestres, sendo desenvolvidos no último semestre, os trabalhos acerca do terceiro estágio, no componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional. Desse modo, conforme o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, o objetivo geral do componente é “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” (IFRS, 2022, p. 108).

Assim, no Estágio Supervisionado III, com carga horária relógio de 100 horas, os estudantes devem realizar

Observação e participação nas atividades de gestão educacional, com foco na coordenação pedagógica, produzidas em instituições escolares e não escolares. Atividades de preparação, orientação e acompanhamento do estagiário em gestão educacional em ambientes escolares e não escolares (IFRS, 2022, p. 108).

A metodologia aplicada envolveu observação participante, planejamento de projeto em colaboração com a gestão da instituição, entrevistas e aplicação de questionário aos responsáveis pelos alunos. Utilizou-se Diário de Campo como ferramenta de registro, além de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Após aprovação pela supervisora e orientadora do IFRS, as atividades foram implementadas ao longo de dez dias.

Esses recursos foram construídos ao longo da experiência vivenciada no ambiente do estabelecimento, em contato com todos os envolvidos na instituição de ensino, principalmente durante as intervenções com alunos e famílias. No planejamento, foram utilizados autores que discutem o tema abordado, definindo objetivos, desenvolvendo dinâmicas, avaliando as atividades realizadas, além de considerar a avaliação de modo geral, os recursos utilizados e as referências bibliográficas. Já no Diário de Campo destacaram-se as principais experiências, dinâmicas e diálogos que ocorreram durante os dias de implementação.

A avaliação e caracterização do campo de estágio foram realizadas por meio de entrevistas com gestores e observação do cotidiano, alinhadas com as informações fornecidas durante a roda de conversa sobre a

gestão escolar junto aos gestores. Foram identificadas práticas, desafios e interações que ocorrem nesse contexto, abrangendo aspectos estruturais, financeiros, organizacionais e políticos. Os gestores também forneceram acesso aos documentos oficiais da escola, contribuindo para uma análise mais aprofundada e embasada. O resultado foi obtido de forma profissional e criteriosa.

Para desenvolver os trabalhos do estágio, a diretora da instituição disponibilizou livre ocupação dos espaços administrativos para realização das atividades. De modo geral, a estrutura da instituição é adequada e atende à demanda da comunidade. Em conversas com a diretora e supervisora, algumas das orientações seriam usar os espaços da escola e integrar os alunos nas atividades.

Diante da constatação da realidade da escola, percebeu-se a necessidade de proporcionar à gestão e aos alunos algo inovador em seu cotidiano escolar, mas que aborde os assuntos propostos pela diretora. Era essencial assegurar aos envolvidos a oportunidade de expressão e de se sentirem parte ativa do processo de implementação da proposta pedagógica. Dessa forma, o planejamento elaborado precisava explorar temáticas que aproximavam as crianças do aprendizado e as famílias da instituição, de modo que o trabalho realizado tivesse um significado relevante para o conhecimento de cada um. Após a aprovação pela supervisora e orientadora do IFRS, os trabalhos e temáticas foram implementados e ajustados ao longo de dez dias dedicados à implementação da proposta pedagógica.

O aprimoramento e a realização de atividades práticas no local de estágio foram realizados por meio de pesquisa e debate com os colaboradores sobre a estruturação das atividades educativas relacionadas à administração escolar, além do envolvimento em reuniões em equipe para o planejamento das ações executadas na fase de intervenção e a elaboração do projeto de intervenção.

Na esfera das políticas públicas, a gestão escolar é uma estrutura técnica e política que visa moldar uma visão de sociedade. Em resumo, as práticas de gestão escolar não são simplesmente vazias ou neutras, mas são moldadas por condições econômico-sociais específicas e forças concretas presentes na realidade (Paro, 2011). Essas práticas surgem de paradigmas predominantes, e a controvérsia em torno dos termos “administração escolar” e “gestão escolar” reflete as tensões desse debate paradigmático, sendo que o primeiro termo está associado à dinâmica de poder que se distancia de uma abordagem verdadeiramente democrática.

Durante o estágio realizado na instituição escolar, pode-se realizar uma análise aprofundada do contexto e das situações cotidianas que envolvem alunos, famílias e equipe gestora. Por meio do planejamento e das atividades de gestão, foi possível identificar as necessidades e desafios enfrentados pela escola, destacando a importância do comprometimento de todos os envolvidos. Além disso, a pesquisa de campo proporcionou uma visão mais ampla sobre as práticas pedagógicas adotadas e a integração entre os diferentes atores da comunidade escolar. Ao final, as considerações finais ressaltam a importância da participação ativa das famílias, a leitura como ferramenta de aprendizado, a doação de livros para ampliar o acervo da biblioteca escolar e a criação de espaços que favoreçam a integração e o desenvolvimento dos alunos. Em resumo, o estágio proporcionou uma experiência enriquecedora que reforçou a importância da colaboração e da cooperação para o sucesso da instituição.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da instituição

Ao adentrar o ambiente escolar, o estagiário é instigado a desenvolver um olhar perspicaz e questionador durante o processo de observação, abrangendo desde os detalhes internos até os aspectos mais amplos da instituição. A elaboração do roteiro de observação, conforme defendido por Barreiro e Gebran (2006, p. 93), assume um papel fundamental e estratégico na formação desses profissionais em fase de aprendizado.

A presente observação tem como propósito a análise e entendimento das particularidades do ambiente escolar, para permitir que os estudantes obtenham informações sobre seu funcionamento, suas lacunas e suas potencialidades, assim como a instituição se estrutura para lidar com conflitos, desafios e obstáculos.

Durante o Estágio Curricular Supervisionado III em Gestão Escolar, tivemos a oportunidade de circular pela instituição, mergulhando na dinâmica de formação daquele espaço e conhecendo de perto os indivíduos que o frequentam. Por meio de uma observação cuidadosa, pode-se analisar minuciosamente como a gestão escolar se movimenta e se articula.

A instituição escolar está situada no Bairro Jardim América, no município de Vacaria, em atividade desde o dia 21/03/1998, atendendo, geralmente, à comunidade dos bairros Jardim América, Altos da Glória, Seminário, Glória e Mauá.

A comunidade na qual a escola está inserida caracteriza-se pela diversidade cultural e econômica, tendo uma infraestrutura adequada, contando com posto de saúde, saneamento básico, esporte e lazer. Parte dos estudantes necessita de auxílio do Bolsa Família, conforme pesquisa realizada com a comunidade. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, verificou-se que a maioria possui ensino médio completo, mas uma boa parte dos pais com ensino fundamental incompleto.

Muitas famílias mantêm uma relação positiva com a escola, participando ativamente de eventos e iniciativas oferecidas pela instituição. No entanto, é fundamental que os pais se comprometam mais com o dia a dia escolar de seus filhos, acompanhando de perto as atividades e comparecendo às reuniões de pais. Essas ações são essenciais para fortalecer a parceria com o trabalho pedagógico da escola.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de autonomia das instituições de ensino, que define os objetivos e diretrizes para as práticas educacionais, abrangendo desde a proposta curricular até a gestão administrativa, garantindo uma abordagem íntegra e eficaz para o ambiente educacional.

Ao examinar o documento, torna-se evidente que a escola estabelece diretrizes e objetivos no âmbito do ensino e aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, destaca-se a colaboração entre a comunidade e a instituição de ensino, visando proporcionar uma educação que valorize as diferentes manifestações culturais e promova o desenvolvimento de competências essenciais para o pleno exercício da cidadania.

A instituição busca valorizar e incentivar as atividades das crianças, respeitando seu tempo de ser criança e preservando sua identidade cultural. Por meio de interações lúdicas, proporciona momentos de aprendizado e respeito mútuo, enquanto o professor atua como mediador nesse processo. As reuniões entre pais e professores são realizadas trimestralmente ou conforme a necessidade da instituição.

Observou-se um ambiente de trabalho colaborativo, com cada membro focando em suas atribuições. De acordo com Libâneo (2018), a importância das relações interpessoais no ambiente de trabalho é fundamental para a qualidade do desempenho de cada educador, valorizando a experiência individual e promovendo um clima de trabalho amistoso.

A primeira etapa do estágio consistiu em conhecer a equipe pedagógica da escola, composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora

pedagógica. Ficou evidente que a equipe desempenha um papel fundamental na vida dos alunos, contribuindo de forma significativa com seu desenvolvimento. A diretora foca na parte organizacional e no gerenciamento, atuando ativamente nas decisões da instituição educacional.

A administração da escola é composta por uma gestora, cogenitores e uma supervisora, responsável pela coordenação. A escola conta com 21 docentes, dois monitores, uma merendeira e duas serventes. No total, a instituição possui 28 servidores, englobando os dois turnos.

O espaço físico da escola é adequado, composto por seis salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, um pátio externo para recreação, uma cantina, um banheiro para alunos e um para os professores, direção, secretaria, almoxarifado e despensa. Os espaços da direção, professores, biblioteca e secretaria foram adaptados em salas de aula. O projeto original da escola não foi concluído e, por isso, foi preciso adaptá-lo às limitações da infraestrutura existente. No ano de 2024, a instituição atendeu 400 alunos e, devido a restrições da CRE (Coordenadoria Regional de Educação), não foi possível abrir novas turmas.

A comunicação entre a escola, os pais e a comunidade é facilitada por meio de reuniões e eventos promovidos pelo conselho escolar. No entanto, é comum que os pais procurem a secretaria em busca de documentos ou para discutir possíveis questões relatadas e registradas no livro de atas. A diretora, em conjunto com o conselho escolar, organiza e promove eventos de interesse tanto da escola quanto da comunidade ao longo do ano letivo, com uma participação ativa e engajada dos pais e responsáveis.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP), consta a seguinte afirmação: “A criança tem infinitas possibilidades de entrar no processo de aprendizagem e desenvolvimento, moldadas pelas interações com a cultura e o ambiente ao seu redor” (Vacaria, 2023). Considerando esses aspectos, optou-se por abordar um tema que proporciona uma jornada singular em direção ao crescimento, solidariedade e comprometimento, por meio da consciência social, da exploração do espaço e da imersão em narrativas e brincadeiras.

A relação entre a família e a escola é influenciada por diversos fatores, como a cultura, a classe social e o nível de escolaridade dos pais. Por isso, é importante analisá-la com cuidado, considerando as particularidades de cada família e escola. Segundo Laureau (1987), quando os professores enxergam os pais como parceiros, eles conseguem apoiar os alunos de forma

mais eficaz, promovendo uma colaboração entre os diferentes aspectos do currículo e permitindo que o estudante atinja todo o seu potencial.

A família desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento dos indivíduos, sendo responsável por sua socialização, proteção e segurança. Ao estabelecer uma parceria efetiva com as famílias dos alunos, a escola pode contribuir para o fortalecimento dos laços familiares e para o sucesso acadêmico dos estudantes. Além disso, a integração entre família, escola e sociedade promove um ambiente mais acolhedor e propício para a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, o estudo e a reflexão sobre a família no contexto escolar são essenciais para a formação de gestores educacionais comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino e com o bem-estar dos estudantes.

De acordo com renomados autores do campo da aprendizagem, como Vigotsky (2010), é possível compreender que o processo educativo da criança inicia muito antes de frequentar a escola. Por meio da influência da família, seus costumes, cultura e estrutura, a criança começa a explorar e entender o mundo ao seu redor, permitindo assim sua socialização por meio da assimilação de elementos culturais que constroem sua identidade. É importante ressaltar que a criança possui a capacidade de se desenvolver tanto biologicamente quanto culturalmente, ao ser ouvida, incentivada, cuidada e interagir de forma saudável com seu ambiente e as pessoas ao seu redor. Essa abordagem ressalta a importância da valorização do processo educativo desde os primeiros momentos da vida da criança, proporcionando um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral, tanto físico quanto intelectual.

Segundo José Carlos Libâneo (2018), as concepções sobre gestão escolar estão intrinsecamente ligadas à organização e ao funcionamento das instituições de ensino. Para o autor, a gestão escolar vai além da simples administração de recursos materiais e humanos, sendo essencial para a efetividade do processo educativo. O autor também destaca a importância de uma gestão democrática e participativa, baseada na autonomia e na colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, a gestão escolar deve ser entendida como um processo contínuo de tomada de decisões, planejamento e avaliação, visando sempre o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de uma educação de qualidade.

3 O planejamento e as atividades de gestão

As iniciativas e os debates foram embasados na obra de Edna Prado (2012), que defende a superação da dicotomia entre teoria e prática no estágio em gestão educacional, propondo que o estagiário vá além da observação e da burocracia para assumir uma postura reflexiva e investigativa. Essa perspectiva orientou o planejamento do Bazar Literário e a sistematização da pesquisa com as famílias.

O texto também aborda as limitações e possibilidades na formação do novo gestor educacional e na construção da identidade do profissional da educação. “Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 89).

Durante o período de estágio, foi realizada uma série de atividades cuidadosamente planejadas. Cada uma delas tinha seus próprios objetivos, metas e métodos específicos. Essas ações foram executadas com clareza e eficiência, contribuindo significativamente para o desenvolvimento organizacional do estágio, que incluiu participação ativa, observação atenta e intervenção criteriosa.

No decorrer, foram realizadas atividades práticas diversas e fundamentais. Destacam-se as de investigação e análise do ambiente escolar sob a ótica do gestor educacional, a observação e avaliação minuciosa do trabalho desenvolvido na instituição de ensino em relação à sua organização e gestão, relatórios detalhados com as observações feitas na unidade escolar, a elaboração de projetos de pesquisa e propostas de intervenção para melhorias na realidade escolar, dentre outras ações de relevância no âmbito educacional.

No processo de vivência na escola, observou-se a rotina da gestão e aplicação de entrevista para a gestora da instituição. Assim, a partir do esclarecimento de dúvidas com a equipe gestora, identificou-se que a escola segue o plano de ensino descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que, a cada início de ano, é elaborado um caderno pedagógico com o calendário de atividades, contemplando todos os eventos previstos ao longo do ano letivo.

Durante a execução do projeto, observaram-se comportamentos concretos de engajamento: cinco crianças fizeram perguntas espontâneas durante a contação de histórias; três mães voluntariaram-se para ajudar na organização do bazar; oito famílias permaneceram na sala de leitura por mais de 30 minutos, além do horário previsto; e a diretora repassou

três bilhetes de agradecimento escritos pelos pais. Esses episódios foram registrados no Diário de Campo.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sendo o primeiro contato dela com a sociedade. Por meio da transmissão de valores morais e sociais, a criança constrói sua personalidade desde cedo. No entanto, à medida que a criança cresce, a escola se torna essencial para proporcionar apoio e ensinamentos adicionais. Assim, é responsabilidade tanto da família quanto da escola garantir os direitos da criança e promover seu pleno desenvolvimento psicossocial. Diante disso, surge a questão: como tem sido a efetividade da relação entre família e escola atualmente?

No contexto temático da família na escola, revelou-se imperativo a implementação de atividades destinadas a fomentar a integração entre famílias, alunos e a comunidade escolar. Dentre essas iniciativas, destacou-se o bazar literário, no qual a leitura constituiu o eixo central. O planejamento do evento abrangeu a captação de livros via doações comunitárias, bem como a organização espacial e a divulgação. Graças ao engajamento dos pais e à participação ativa dos estudantes, foi viabilizado um bazar diversificado em termos de acervo literário, o que estimulou a prática da leitura e cultivou o apreço pela literatura. A colaboração foi essencial para o êxito do evento, cujo escopo não se limitou à promoção da troca de livros e ao fomento à leitura, mas estendeu-se ao fortalecimento dos vínculos entre a instituição escolar e as famílias. Tal atividade culminou em uma integração positiva e em uma participação engajada da comunidade escolar, reafirmando o papel da escola como lócus de aprendizagem e convivência social.

Figura 1 - Alunos utilizando o espaço de leitura durante o bazar literário



Fonte: Acervo dos autores (2024).

A análise detalhada dos trabalhos realizados neste estágio de gestão revela pontos passíveis de aprimoramento na atuação. Inicialmente, observa-se a necessidade de maior eficiência na comunicação entre os diversos setores da instituição. Para tanto, recomenda-se a implementação de reuniões periódicas com coordenadores pedagógicos, professores e funcionários administrativos, visando promover cooperação e sinergia entre as áreas. Ademais, sugere-se a reformulação do desenvolvimento dos projetos educacionais, por meio de uma construção coletiva que envolva a equipe gestora, alunos, pais e comunidade. Essa abordagem colaborativa contribui para a relevância e eficácia das iniciativas educacionais da escola.

3.1 A pesquisa de campo

Aplicou-se um questionário a 48 responsáveis. Os resultados indicaram que apenas 27% participam regularmente das reuniões de pais, contra 88% que compareceram ao Bazar Literário. A principal dificuldade apontada foi o horário de trabalho (65% das respostas). Conclui-se que o formato lúdico atrai mais famílias do que o tradicional, e que a comunicação escola-família precisa ser repensada.

A pesquisa realizada com os pais de alunos evidenciou a importância da parceria entre família e escola no processo de educação das crianças. Os resultados indicaram que a participação dos pais nas atividades escolares não apenas fortalece os vínculos familiares, mas também favorece a socialização dos estudantes. Além disso, os pais relataram sentir-se mais seguros ao acompanhar a rotina escolar de seus filhos, o que contribui para uma maior sensação de cuidado e proteção. A participação ativa dos pais também foi apontada como um fator essencial para o processo de aprendizagem dos alunos, ao demonstrar o interesse da família no desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. A pesquisa reforçou a ideia de que a parceria entre família e escola é fundamental para o adequado funcionamento da sociedade, estimulando a formação de cidadãos mais participativos e comprometidos com o futuro.

Essa investigação revelou que a opinião dos pais e responsáveis sobre a escola é fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos. Pais ativos e envolvidos na vida escolar de seus filhos tendem a contribuir significativamente para a melhoria do desempenho e a satisfação dos estudantes. A interação constante entre a escola e os pais possibilita um acompanhamento mais efetivo do progresso dos alunos, além de fortalecer

o elo entre família e instituição de ensino. A participação dos pais também influencia diretamente na motivação e na autoestima dos estudantes, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

4 Considerações finais

O Estágio Supervisionado em Gestão Educacional revelou-se uma experiência enriquecedora, especialmente por meio dos projetos de intervenção. Essa vivência proporcionou uma profunda reflexão sobre a importância de promover não apenas práticas educacionais eficazes, mas também uma convivência harmoniosa entre os diversos atores do ambiente escolar, familiar e comunitário. As intervenções realizadas na instituição evidenciaram a necessidade de considerar cuidadosamente os processos que regem a gestão escolar, o trabalho pedagógico e as relações interpessoais no dia a dia educativo.

Durante o estágio, pode-se observar os diversos desafios enfrentados pelo corpo docente, como a necessidade de estimular a capacidade dos alunos de compreender, contextualizar e atribuir significado ao que aprendem. Além disso, é fundamental adaptar-se aos novos modos de aprendizagem da geração atual, utilizar redes de comunicação, e organizar as atividades escolares para promover a diversidade e evitar uma abordagem padronizada como em uma fábrica.

Outros aspectos importantes incluem a necessidade de inovar o ensino, promover a formação continuada dos professores, ajustar os cursos de formação, capacitar os profissionais em início de carreira, promover a colaboração entre os docentes e defender políticas públicas que valorizem financeiramente a profissão. É essencial também repensar a autoridade e o respeito no ambiente escolar e buscar formas inovadoras de abordagem pedagógica. Todo esse processo requer uma atuação profissional responsável e dedicada, visando sempre à melhoria do ensino e ao desenvolvimento dos estudantes.

Fica evidente que a educação das crianças não pode ser responsabilidade exclusiva de uma única instituição. Tanto a escola quanto a família precisam atuar em conjunto para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos. É fundamental que haja colaboração e parceria entre essas duas importantes instituições sociais. A escola deve acolher e compreender as famílias, enquanto estas precisam valorizar e apoiar as ações educativas da escola. Somente assim será possível proporcionar um ensino de qualidade

e significativo, respeitando a individualidade e história de vida de cada aluno.

Essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a uma atuação eficaz e profissional na gestão educacional. A trajetória da gestora da escola, com quinze anos de atuação no cargo, proporcionou uma significativa riqueza de aprendizagens e conhecimentos compartilhados. Essa bagagem mostra-se essencial para a formação de novos profissionais que desejam atuar na área da gestão escolar, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com princípios democráticos.

Durante o estágio de gestão, foi possível observar a importância do planejamento estratégico na otimização dos processos educacionais. A formação em pedagogia proporciona as ferramentas necessárias para atuar na direção de uma instituição de ensino, trabalhando em conjunto com a equipe de coordenação para garantir o adequado funcionamento da escola.

Por fim, ao trabalhar com o tema família na escola, foi possível vivenciar a importância da participação e cooperação das famílias, alunos e comunidade no processo educacional. Por meio do estabelecimento de atividades e programas que visavam o aprimoramento do vínculo entre escola e famílias, foi possível perceber o impacto positivo que essa ligação tem no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos. A união entre todos os envolvidos criou uma atmosfera de confiança e comprometimento, resultando em um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao aprendizado. A troca de experiências e o apoio mútuo entre a escola e as famílias fortaleceram os laços de confiança e possibilitaram a criação de redes de apoio que beneficiaram a todos os envolvidos. A integração entre a instituição de ensino e as famílias foi fundamental para garantir o sucesso das ações e projetos desenvolvidos, mostrando que a colaboração e a parceria são essenciais para a construção de uma educação de qualidade.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de F.; GEBRAN, Raimunda Abou. Estágio Curricular na Formação de Professores: propostas e possibilidades no espaço escolar. In: BARREIRO, Iraíde Marques de F.; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 87-115.

CANEDO, Maria Luiza. **Família e escola**: interações densas e tensas. 1. ed. São Paulo: Appris, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. IFRS: Vacaria, 2022. Disponível em: https://ifrs.edu.br/vacaria/wp-content/uploads/sites/15/2023/02/PPC_PEDAGOGIA_Vacaria_30112022_Artigo-Capitulo.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

LAUREAU, A. Diferenças de classe social nas relações família-escola: a importância do capital cultural. **Sociologia da Educação**, v. 60, p. 73-85, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, Edna. **Estágio na Licenciatura em Pedagogia**: Gestão Educacional. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2012.

VACARIA. Coordenadoria Estadual de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da [Escola Campo do Estágio]**. Vacaria, 2023. (Documento interno – nome da escola preservado a pedido da direção).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DA PEDAGOGIA: DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ONG

Luísa Rech Lisboa
Itaise Moretti de Lima

1 Considerações iniciais

Com o intuito de ampliar a discussão sobre as possibilidades de atuação profissional de pedagogas e pedagogos, apresenta-se neste artigo uma vivência de estágio com foco na gestão educacional em um espaço de educação não escolar. Trata-se do Estágio Supervisionado III (ES III): Gestão Educacional, previsto para o 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria, o qual propõe o desenvolvimento de atividades que contemplam a coordenação pedagógica em ambientes escolares ou não escolares.

Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 1º, estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). De acordo com Gohn (2023), a educação não formal contempla diferentes esferas da vida social, especialmente em “movimentos sociais, ONGs, fóruns e assembleias, e em estruturas colegiadas institucionalizadas, como os conselhos de direitos ou conselhos das áreas sociais ou semi-institucionalizadas, como os Ops (Orçamentos Participativos)” (Gohn, 2023, p. 64). Considerando o exposto, aliado ao interesse da estagiária sobre educação especial, foi escolhido como campo de estágio uma Organização não Governamental (ONG), situada no município de Vacaria/RS, que atua na execução de sessões de equoterapia para contribuir com o desenvolvimento de crianças e adolescentes com necessidades específicas, bem como no apoio de suas famílias. De acordo

com o Estatuto Social da instituição (2012), trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, de direito privado, constituída para fins de assistência social, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, entre outros. A equoterapia, segundo a Associação Nacional de Equoterapia “É um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais” (ANDE-Brasil, 2025).

O ponto inicial do desenvolvimento das atividades de estágio foi a identificação das necessidades da entidade, a partir da observação participante e registro em Diário de Campo, bem como análise das demandas solicitadas pela equipe gestora. Nesse sentido, consideramos que “o melhor meio de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, transparência e respeito às pessoas” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 533). As principais demandas estavam relacionadas à organização documental, considerada essencial, pois é através da apresentação e aprovação de projetos, que recebem o fomento capaz de manter o espaço. O letramento visual e a ampliação de materiais de comunicação alternativa e aumentativa também foi uma necessidade do público atendido. Pensar no espaço da recepção foi fundamental, tendo em vista que as crianças atendidas aguardam as sessões nesse ambiente e acabam passando esse tempo em telas (celulares e tablets). Outro aspecto foi o fomento das redes sociais, para que a comunidade local e da região pudesse conhecer cada vez mais o trabalho realizado pelos(as) profissionais e possa usufruir dos benefícios da ONG. Portanto, o desenvolvimento do projeto de estágio justificou-se pela possibilidade de viabilizar alternativas para sanar as necessidades da instituição, juntamente com a equipe gestora.

O texto aborda as diferentes etapas vivenciadas no ES III, iniciando pela observação participante nos espaços da instituição, seguido de análise dos documentos normativos e das respostas coletadas por meio de questionário respondido pela equipe gestora que atua na ONG. Na sequência, serão descritas as experiências vividas durante o processo de elaboração do projeto de estágio e a implementação das propostas que levaram em consideração que “Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. (Gohn, 2023, p. 18). Por fim, as considerações finais, que apontam alguns dos resultados obtidos, desafios e contribuições da experiência na formação inicial da estagiária.

2 A análise de contexto e situações cotidianas da instituição

A ONG em que o ES III foi realizado, atua desde o ano de 2010 na habilitação e reabilitação de crianças, jovens e adultos utilizando como principal método a Equoterapia, incluindo apoio direcionado às famílias. O atendimento ao público é realizado no turno da manhã e da tarde. Atende em média 140 crianças e adolescentes do município de Vacaria e região, diretamente com sessões de equoterapia. O trabalho é desenvolvido por psiquiatra, psicólogos(as), fisioterapeutas, fonoaudiólogos(as) e assistente social, cujo foco é a habilitação e reabilitação de pessoa com deficiência ou necessidades específicas e psicossocial, contemplando suas famílias, sendo em média 420 pessoas indiretamente atendidas.

A responsável pela gestão da instituição é uma tecnóloga em Ciências Equinas, com especialização em Educação Especial. Fazem parte da equipe da ONG dezessete profissionais, sendo três com formação em nível superior, cinco especialistas e nove mestres na área em que atuam. Além disso, há um Conselho Fiscal composto por três membros titulares e um suplente. As reuniões acontecem uma vez por ano.

O documento que norteia e orienta o trabalho desenvolvido na instituição é o Estatuto Social, elaborado no ano de 2021. No artigo 2º consta que o principal objetivo social são “[...] os serviços de assistência à comunidade, nas diversas áreas de atuação, como: assistência social, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, entre outros” (ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL, 2021). Também está previsto no parágrafo sexto, “Desenvolver parcerias com empresas, poder público e entidades afins, com o objetivo de estender a assistência nos serviços prestados” (ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL, 2021). Para isso, inúmeros projetos são elaborados e apresentados a fim de angariar fomento para a execução das atividades a que a ONG se propõe, bem como para o pagamento dos profissionais que lá atuam. O espaço físico do local dispõe de sala do setor administrativo, recepção, salas de atendimento com equipamentos especializados, galpão, banheiros, sala de reuniões, cozinha, além das estrebrias onde ficam os cavalos.

Nos momentos de observação participante, foi possível perceber as demandas que são de responsabilidade da equipe gestora, como por exemplo, a elaboração de relatórios para prestação de contas. Outro aspecto era a elaboração de resposta para membros superiores sobre casos específicos, sendo esta uma função da assistente social, que no momento

não estava presente na instituição. Acompanhando o dia a dia do trabalho realizado na ONG, foi visível a importância da organização de todos os setores, pois a rede atua em prol do beneficiário e é necessário arquivar todas as informações. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que “[...] o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas” (2012, p. 435). Ou seja, o trabalho coletivo facilita o processo e contribui com uma gestão de qualidade que reflete diretamente no atendimento aos beneficiados. Outras atividades realizadas diariamente são respostas a questionários de fomento, demandas burocráticas, Plano de Prevenção e Proteção Contra Incêndio (PPCI), realização de orçamentos, reunião com a rede responsável do município, agendamentos e lembretes destinados às famílias sobre os atendimentos, ajustes de horários de cavalos, profissionais e pacientes.

Os momentos de observação participante foram essenciais para que a estagiária pudesse conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido na ONG, pois são os detalhes do cotidiano que fazem a diferença. Um aspecto observado que é de extrema relevância foi em relação ao tempo de atendimento na sessão de equoterapia que totaliza 45 minutos. Cada criança tem um cavalo adequado para a sua especificidade, pois o passo e a frequência do cavalo, pode auxiliar ou piorar o quadro dos músculos, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Sessão de Equoterapia



Fonte: Arquivo da autora/estagiária (2025).

Em seguida, será apresentado o planejamento elaborado após as observações participantes e as atividades que foram desenvolvidas no âmbito da gestão da ONG.

3 O planejamento e as atividades de gestão

O momento do planejamento foi o período para refletir e afirmar “[...] que o educativo não se reduz ao escolar, a educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural” (Libâneo, 2010, p.97). É possível perceber que a entidade não atende somente crianças/adolescentes com necessidades específicas, mas também a família que tem um papel fundamental nesse processo.

Considerando as necessidades observadas, já mencionadas no texto, em relação à falta de tempo e pessoal para ficar sob responsabilidade do letramento visual, da produção de material para divulgação nas redes sociais, montagem de materiais que possam ser utilizados nas sessões de equoterapia e inserção de livros e outros recursos disponíveis às crianças enquanto aguardam o atendimento, foi elaborado um planejamento cujo objetivo geral foi promover melhorias na estrutura física, nos materiais disponibilizados e na divulgação da ONG. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: explorar o mundo da inclusão e equoterapia; promover encontro de trocas entre profissionais da rede e estudantes da licenciatura em pedagogia; desenvolver materiais que venham auxiliar as crianças com necessidades específicas; identificar e fomentar locais que necessitem de rotinas visuais e organizar um espaço acolhedor, com acesso à leitura. As dez ações previstas no planejamento, foram organizadas em diferentes momentos descritos a seguir.

A primeira ação foi a participação da estagiária na atividade formativa sobre Comunicação alternativa e aumentativa (CAA), juntamente com as profissionais que atuam na ONG. Na oportunidade, foi possível aprofundar conhecimentos e captar imagens para dar início à produção de conteúdo para divulgação de materiais visuais nas redes sociais da instituição. Ressalta-se que a CAA é uma maneira de comunicação bastante utilizada com o perfil do público atendido no local, sendo ela “um sistema de comunicação que disponibiliza uma diversidade de técnicas, recursos e estratégias para compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, a comunicação e interação de pessoas com necessidades comunicativas

complexas” (Montenegro *et al.*, 2021, p. 2). Além do curso, foi adquirido material de CCA de grande importância para as atividades desenvolvidas, sendo utilizado tanto nas sessões de equoterapia, quanto nas sessões com psicólogos e fonoaudiólogos da entidade.

Foi realizado também a captação de registros fotográficos para elaborar materiais personalizados, como exemplo, registrados em forma de fichas alternativas, agregando ao material adquirido como a rotina visual (a criança chega na instituição, aguarda o profissional chamar para a sessão, vai até o galpão, coloca o capacete e assim pode montar no cavalo), identificação dos espaços através de fichas de papel plastificado contendo o nome de cada ambiente, objetos ou animais que a compõem (Figura 2).

Figura 2 - Fichas de identificação dos espaços



Fonte: Arquivo da autora/estagiária (2025).

Além do recurso visual, as fichas também tornam-se suporte para a alfabetização das crianças que frequentam a ONG, quando conseguem perceber que a escrita se difere do desenho, ou seja, que “a escrita é feita com determinados sinais gráficos, as letras” (Soares, 2020, p. 67).

Outra ação realizada foi a organização de uma visita dos(as) estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *campus* Vacaria, na sede da ONG (Figura 3). Na oportunidade, alguns profissionais que fazem parte da equipe da entidade compartilharam informações sobre o trabalho desenvolvido, apresentaram o espaço físico, fotos, materiais e recursos, além de um bate papo para troca de ideias e questionamentos. Salientamos

o interesse demonstrado pelos(as) estudantes, pois as ações realizadas no local não eram de conhecimento de todos(as). Foi um momento de grande relevância, já que as crianças que frequentam a entidade são as mesmas que frequentam as escolas do município e região, evidenciando assim a importância da comunicação entre as redes da educação básica e a ONG, o que ainda se coloca como um desafio.

Figura 3 - Estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS, *Campus Vacaria* conhecendo a ONG



Fonte: Arquivo da autora/estagiária (2025).

Na mesma noite, foi feita arrecadação de livros infantis para a revitalização do espaço da recepção, com o objetivo de incentivar as crianças à leitura durante o tempo que aguardam o horário da sessão em detrimento ao uso de aparelhos eletrônicos (celular e tablet). Silva (2009) corrobora com a iniciativa ao afirmar que

Observa-se a importância da leitura de literatura infantil dentro e fora da escola, no meio social, não apenas para que o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, mas para que seja capaz de agir compreendendo, interpretando e transformando a realidade à sua volta, ampliando, assim, seu próprio conhecimento de mundo (Silva, 2009, p. 145).

Para além das ações previstas no projeto de estágio, o olhar na perspectiva da gestão da entidade apontou para a necessidade de envolvimento em outras demandas diárias, ao mesmo tempo em que

as atividades planejadas foram implementadas. Por esse motivo, nos aproximamos de uma palavra que caracteriza o ES III: movimento. O período do estágio antecedeu as festividades juninas já programadas pela equipe, sendo assim, foi inevitável o envolvimento da estagiária com a montagem de kits de lembrança e a providência de cenouras que serviram de alimento para os cavalos que estavam envolvidos nas atividades diferenciadas por motivos da data comemorativa. Acompanhar essa etapa foi importante para análise crítica em relação às atribuições e até mesmo às contradições que perpassam todo o contexto da gestão.

A próxima seção finaliza o texto apresentando reflexões e considerações sobre as aprendizagens geradas durante o ES III e os desafios encontrados nessa etapa da formação inicial vivenciada em um espaço não escolar.

4 Considerações finais

O ES III, com foco na Gestão Educacional em um espaço não escolar, possibilitou novas aprendizagens e reflexões que extrapolaram o universo da escola e da sala de aula já vivenciado em estágios anteriores. Possibilitando ampliar o olhar perante os espaços em que pedagogas e pedagogos podem atuar e contribuir com o processo educativo. Ficou evidente que o papel da gestão é essencial em qualquer instituição por ser o elo de toda a organização do espaço e da equipe que a compõe.

O espaço não escolar que foi campo de estágio, é exemplo de organização e diálogo, algo essencial para que tudo ocorra conforme o planejado. O olhar diferenciado e o apoio de toda a rede são fundamentais, principalmente no que diz respeito ao público-alvo do local. Sendo assim, destaca-se a relevância da educação especial, fazendo com que a inclusão seja colocada em prática, juntamente com o respeito à singularidade de cada criança e adolescente atendido. A atuação integrada dos(as) profissionais contribui positivamente para contemplar as necessidades de cada paciente. Ficou evidente que a CAA se constitui como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima das crianças e adolescentes, pois assim, podem expressar suas vontades, seguir rotinas e fazer suas escolhas. Contudo, percebemos que a falta de profissionais é algo que impacta no desenvolvimento das atividades.

Há momentos que marcam significativamente uma experiência de estágio. Destacamos a satisfação de conseguir contemplar algumas

das necessidades da ONG, deixando lá colaborações e materiais que irão auxiliar a curto e longo prazo. A trajetória do ES III, confirmou a importância dos saberes acadêmicos aliados aos conhecimentos que foram sendo construídos na relação com a equipe da instituição, os quais embasaram cada uma das ações.

Referências

ANDE BRASIL. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA.

Equoterapia: O método. Disponível em: http://equoterapia.org.br/articles/index/article_detail/142/2022. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. Livro eletrônico.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 1ª parte, Cap. 2 e 4ª parte, Cap. 1, 2, 3, 4.

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque *et al.* Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. **Audiology – Communication Research**, São Paulo, v. 26, e 2442, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL. **Alteração do Estatuto Social Nº 02.** Vacaria, 2021.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD – Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, Marília, v. 2, n. 2, p. –, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/regrad/article/view/234>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Atualmente, no cargo de Secretária Municipal de Educação de Vacaria/RS. *E-mail*: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br.

Angelisa Goubeth da Costa Trindade - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/IFRS/Uninter/UCS).

Brenda Bueno do Canto - Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais. Professora de Educação Infantil na rede privada de Ensino de Vacaria.

Carine da Silva Facchini - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Bolsista (2024/2026) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/IFRS/Uninter/UCS).

Camilla Skorek Dalberto - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista (2026) do Projeto Indissociável “Ateliê dos Números: fazendo matemática no ensino, na pesquisa e na extensão” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: camilla.dalberto96@gmail.com

Cinara Vieira Silva - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista (2024/2026) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Pibid do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: cinara23vieira@gmail.com

Eduarda de Oliveira Rodrigues - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). *E-mail*: dudaor@outlook.com.br

Itaise Moretti de Lima - Mestra em Educação, especialista em Gestão Estratégica em Educação e licenciada em Pedagogia anos iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente 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 Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Pedagogia. *E-mail*: itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br

Karoline Nunes de Oliveira - Estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Pedagogia (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: nunes.karoline.oliveira@gmail.com

Luana da Silva Passarin - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista 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. Professora da rede municipal de ensino de Vacaria. *E-mail*: luanapassarin123@gmail.com

Luca Luz de Lima — Estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciado em Pedagogia (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: lukalima890@gmail.com.

Luísa Rech Lisbôa - Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: luisarech.151@gmail.com

Rafaela da Silva Lemos - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Bolsista (2025) do Projeto de Extensão “Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. *E-mail*: rafaelalemos62@gmail.com

Renata Serpa Soares - Estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Pedagogia (IFRS), *Campus* Vacaria. Bolsista (2025) do Projeto de Extensão “Observatório de Educação” OBEDU. *E-mail*: renataserpa9211@outlook.com

Shana Siqueira Bragaglia Machado - Doutoranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Mestra 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. 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 “Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu”. *E-mail*: shana.machado@vacaria.ifrs.edu.br

Thays dos Santos Godoy - Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Bolsista do Projeto de Extensão “Laboratório de Educação e Natureza - LabENatu”. *E-mail*: thays2234@gmail.com

Viviane Catarini Paim - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia anos iniciais: Crianças, Jovens e Adultos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola e Docência (IFRS).
E-mail: viviane.paim@vacaria.ifrs.edu.br

A formação docente se constrói no encontro entre conhecimentos, práticas e relações que conferem sentido ao ato de educar. É nessa perspectiva que esta obra reúne experiências de estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Vacaria, narradas e analisadas por licenciandos e suas professoras orientadoras. Os textos revelam como o cotidiano educativo, atravessado por desafios, descobertas e aprendizagens, participa da constituição da identidade profissional e da produção de saberes pedagógicos. Organizada em três eixos — Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional —, a coletânea contempla diferentes dimensões da atuação do pedagogo. Seus capítulos abordam a documentação pedagógica, as múltiplas linguagens infantis, a educação para as relações étnico-raciais, a alfabetização, o planejamento e a interdisciplinaridade. No campo da gestão, exploram a relação entre escola e família, a participação da comunidade e as possibilidades de intervenção em espaços escolares e não escolares. Ao articular teoria e prática, as reflexões evidenciam o estágio como experiência de investigação, escuta e construção de autonomia. Observar, registrar, planejar e intervir tornam-se movimentos formativos que permitem compreender as singularidades dos sujeitos e dos contextos, problematizar práticas e elaborar propostas educativas comprometidas com a formação humana. Destinada a estudantes, professores e pesquisadores da educação, esta obra convida a reconhecer a potência dos encontros que constituem a docência. Ao compartilhar trajetórias e sentidos formativos, reafirma o compromisso com uma educação pública, democrática e inclusiva, construída pela reflexão sobre a experiência e pela responsabilidade ética com o outro.

