

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

ENAELI GRAÇA PONTES DE ANDRADE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

ERECHIM

2026

ENAEI GRAÇA PONTES DE ANDRADE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Mattos

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Andrade, Enaeli Graça Pontes de
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 / Enaeli Graça
Pontes de Andrade. -- 2026.
78 f.

Orientador: Doutorado em História Renan Santos Mattos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2026.

I. Mattos, Renan Santos, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ENAEI GRAÇA PONTES DE ANDRADE

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de pedagoga.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 24/06/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **RENAN SANTOS MATTOS**
Data: 08/07/2026 17:35:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Renan Santos Mattos - UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA SALETE LOSS**
Data: 08/07/2026 18:51:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dr^a Adriana Salete Loss - UFFS
Membro da Banca

Documento assinado digitalmente
 **DANIELE ROSA MONTEIRO**
Data: 09/07/2026 09:17:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mestra Daniele Rosa Monteiro - UFFS
Membro da Banca

Dedico este trabalho à todos que me ajudaram
a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Chego até aqui com o coração leve e cheio de gratidão. Chegar até este momento não foi fácil, e não seria possível alcançar tudo isso sozinha. Todo esse esforço é reflexo do apoio e da contribuição de todas as pessoas que caminharam ao meu lado. Concluo esta trajetória com palavras de agradecimento àqueles que estiveram presentes nos momentos bons e também nos desafios que fizeram parte dessa jornada.

Agradeço à minha família, em especial aos meus irmãos, Esthela e Edielson, que tornaram tudo isso possível por meio de seu apoio, carinho e acolhimento ao longo de toda a minha vida. Agradeço ao meu filho, Matias, que me acompanhou desde o início desta jornada acadêmica. Ao lado dele, encontrei a força necessária para continuar buscando dias e oportunidades melhores.

Agradeço às minhas amigas, Crislaine, Shayane e Milena, pelo apoio, companheirismo e amizade durante esses anos. Sou grata por ter compartilhado com elas os momentos mais importantes desta caminhada.

Agradeço à Daniele Rosa Monteiro, que conheci por meio do Coletivo Beatriz Nascimento e que se tornou uma grande inspiração. Sou grata por todo o apoio, carinho, confiança e incentivo ao longo desta trajetória.

Agradeço ao meu orientador, Renan Santos Mattos, um professor admirável que, com generosidade, conhecimento e sensibilidade, contribuiu significativamente para a realização deste trabalho. Minha mais sincera admiração pelo seu trabalho e gratidão por ter aceitado fazer parte desta etapa tão especial da minha vida.

RESUMO

Este estudo analisa possibilidades de abordagem da temática da diversidade étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta dialoga com a Lei n.º 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos contextos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica. O objetivo central é analisar as experiências educativas sobre essa temática planejadas durante o Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no Campus Erechim - RS. A fundamentação teórica, tem como base os seguintes autores: Barbara Carine Pinheiro, Cinara Ciscato Kuhn, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Renan Santos Mattos, entre outros citados ao longo da pesquisa. Estrutura-se em três eixos principais: a diversidade cultural, as práticas educativas e o estágio na formação docente. A pesquisa é de ordem qualitativa, documental e bibliográfica, bem como articula as reflexões decorrentes do planejamento de estágio para problematizar a relação entre a prática obrigatória e as perspectivas de descolonização e antirracismo na formação inicial de pedagogos e pedagogas. O estudo conclui que o estágio possibilitou um olhar para a construção de uma educação que atenda às diversidades sociais, culturais e raciais.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Formação Docente; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This study analyzes possibilities for addressing ethnic-racial diversity in the early years of Elementary Education. The proposal is aligned with Law No. 11.645/2008, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in Elementary and Secondary Education within Basic Education. The main objective is to analyze educational experiences related to this theme that were planned during the Mandatory Internship of the Pedagogy Program at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim Campus, Rio Grande do Sul, Brazil. The theoretical framework is based on the works of Barbara Carine Pinheiro, Cinara Ciscato Kuhn, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Renan Santos Mattos, among other authors cited throughout the study. The research is structured around three main axes: cultural diversity, educational practices, and the role of internships in teacher education. This qualitative, documentary, and bibliographic research also articulates reflections arising from internship planning in order to problematize the relationship between mandatory teaching practice and perspectives of decolonization and anti-racism in the initial education of future teachers. The study concludes that the internship provided opportunities to reflect on the construction of an educational approach capable of addressing social, cultural, and racial diversity.

Keywords: Anti-Racist Education; Teacher Education; Supervised Internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Figura 1 — Gráfico apresentado pelo IPEA em suas pesquisas.....	28
Figura 2 — Gráfico apresentado pelo IPEA em suas pesquisas.....	28

FIGURAS

Figura 3 — Boneca Abayomi produzida em sala de aula.....	54
Figura 4— Capa, autora e ilustradora do livro “Sulwe”.....	55
Figura 5— Capa, autor e ilustrador do livro “A cor de Coraline”.....	56
Figura 6— Capa, autor e ilustradora do livro “Neguinha,sim!”.....	57
Figura 7— Capa, autora e ilustrador do livro “Chama o Sol, Matias”.....	58
Figura 8— Capa, autor e ilustradora do livro “Foi vovó que disse”.....	59
Figura 9— Capa, autor e ilustrador do livro “Cadernos de Rimas do João”.....	60
Figura 10— Capa, autor e ilustrador do livro "Contos indígenas Brasileiros”.....	61
Figura 11 — Produção de um mapa mental sobre os povos indígenas realizados pelas crianças.....	63
Figura 12 — Criança produzindo um mapa mental.....	64
Figura 13— Cor ou raça predominante por Municípios do Brasil.....	65
Figura 14— Desenho sobre comidas típicas das regiões do Brasil.....	66
Figura 15— Linha do tempo produzida pelas crianças.....	67
Figura 16— processo da produção do autorretrato.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Distribuição das obras por ano de publicação.....	20
Tabela 2 — Documentos analisados na pesquisa.....	20
Tabela 3 — Unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades da BNCC.....	32
Tabela 4— Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia e seus eixos formativos..	42
Tabela 5— Objetos de conhecimento e Habilidades da BNCC.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
PPP	Projeto Político Pedagógico
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 DIVERSIDADES E BASES LEGAIS PARA CONSTRUIR PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	22
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRE A TEORIA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	40
4 ENTRE A PESQUISA E A DOCÊNCIA: A REFLEXÃO DO ESTÁGIO E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória de vida é marcada por mudanças, porém uma das maiores ocorreu em 2018, quando saí da minha cidade Natal (Belém do Pará) para migrar até Navegantes-Santa Catarina, e depois em 2020 chegar até Erechim, no Rio Grande do Sul. Essa mudança foi fortemente marcada por desafios e aprendizados, pois houve a necessidade de conhecer novas culturas, costumes e modos de vida. Esse processo fez com que eu compreendesse a importância das minhas raízes, mas ao mesmo tempo conhecer outras culturas.

A cidade de Erechim constrói-se a partir do discurso de colonização por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã. Erechim formou-se, em 1908, à margem e arredores da estrada de ferro, já a cidade de Belém do Pará era um espaço habitado pelos povos Indígenas Tupinambás, e que no século XVI, começou a ser desconstruída pelos portugueses (Freitas, 2025) e em seguida pelos Europeus e Africanos. A autora Neves destaca que a pluralidade como central na construção de Belém do Pará:

A história da cidade, no entanto, é plural, ela é constituída por resistência e negociações culturais. Se por um lado a prefeitura e as grandes corporações de comunicação defendem uma memória europeia para a região, de outro, os grafites e pichações e a intensa movimentação no Facebook e Youtube exibem a pluralidade étnica que a cidade comunica (Neves, 2015, p.26).

Vivenciar essas experiências contribuiu para que eu não só percebesse as diferenças sociais e étnicas, mas também despertou o posicionamento de defesa de valorização da pluralidade cultural. Assim, considero que observar o território, a história e a cultura influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Saliento ainda que tal movimento migratório possibilitou reflexões sobre as práticas pedagógicas e a problematização de uma educação voltada para o reconhecimento e a valorização das diferenças e as histórias locais.

Essa pesquisa teve por objetivo compreender as experiências educativas em torno da diversidade étnico-racial, tendo como foco de reflexão do Estágio Obrigatório dos Anos Iniciais do EF no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim - RS. Desse modo, partimos dos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a construção de propostas educativas sobre a diversidade étnico-racial no estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- b) Conhecer a legislação brasileira que norteia as estratégias pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial e compreender os desafios e possibilidades de aprendizagem sobre a diversidade nos Anos Iniciais do E. F.

Portanto, a pesquisa investiga as possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo e à promoção da equidade racial no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Erechim - RS. A partir disso, a pesquisa tem como problema central: Quais as possibilidades de construção de práticas de combate ao racismo a partir da Lei 11.645?

Tendo em vista a problemática sobre as práticas educativas nos anos iniciais a respeito da diversidade etnico-racial, considero importante dialogar com a Lei 11.645 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Assim, delimitamos o quadro teórico a partir de três pontos: a noção de diversidade cultural, o conceito de Práticas Educativas e o Estágio Obrigatório na formação inicial de pedagogas e pedagogos.

A noção de diversidade cultural parte das contribuições de Cinara Kuhn (2025), Nilma Gomes (2005, 2011) e Paulo Freire. Nesse quesito, toma-se como pressuposto a diversidade étnico-racial como um elemento na constituição da sociedade brasileira, bem a sua organização marcada pela desigualdade e apagamento das experiências desses grupos. Nilma expressa o viés político sobre o conceito:

Se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político poderemos entendê-las de duas formas: 1) as diferenças podem ser empiricamente observáveis. 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças (Gomes, 2005, p. 2).

Além disso, a autora menciona a importância da escola na promoção de uma cultura de direitos e de respeito à diversidade no sentido de um posicionamento ético e político dos educadores no sentido de construção de uma educação para a diversidade. A autora menciona a complexidade da temática, uma vez que há diferentes recortes (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, sexualidades dissidentes, entre outros), o que implica a formação inicial e continuada de professores em torno da luta em prol do respeito à diferença. Nilma é enfática ao afirmar uma dimensão teórica e prática em torno da educação nos seguintes termos:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige de nós o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a idéia de

homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade. Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou desvantagem (Gomes, 2005 p. 5).

Ao tratar da questão do currículo, a diversidade e a lei 10.639, Nilma aprofunda o debate sobre o viés da Lei 10.639 e seus impactos na promoção da igualdade e equidade racial. Sendo assim, reflete sobre a atuação do Movimento Negro Unificado na construção e implementação da Lei. Gomes (2011) aponta que mesmo a Educação sendo um direito constitucional, ainda há desigualdades sociais sendo reproduzida nos campos educacionais. Enfatizando também que:

[...] dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. (Gomes, 2011, p.116)

A autora ainda ressalta as dificuldades de implementação da lei, tendo em vista a presença de elementos estruturais como a negação do racismo, a branquitude e naturalização das desigualdades nos contextos educativos, o que converge para perpetuação de negação de direitos à população negra e indígena. Portanto, conforme a autora:

É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e equidade (Nilma, 2011, p. 119)

Kuhn (2025), por sua vez, aborda em sua pesquisa a Lei 11.645 prevista na Legislação Brasileira, a formação de professores (o uso de materiais didáticos e a adaptação de práticas pedagógicas), o enfrentamento do racismo na escola, as práticas pedagógicas, o espaço escolar como local para valorização das diferenças e a capacitação dos profissionais

(formação continuada). Para a autora a formação continuada é um importante passo para a valorização das diversidades:

A formação continuada é uma prática muito importante relacionada pela busca da qualificação e especialização de professores para saber como trabalhar com diferentes situações do dia a dia, buscando uma educação emancipadora. (Kuhn, 2025, p.24)

Kuhn (2025) ainda enfatiza que o professor deve refletir sobre isso suas práticas para oferecer aulas investigativas e inclusivas, para que através disso exista meios de interação e trocas de saberes entre os sujeitos. Assim, torna-se responsabilidade de todos da escola, mas principalmente da gestão escolar ofertar esse ensino, incluindo temas no Projeto Político Pedagógico da escola ou através de formações continuadas para os professores.

Para Freire (1996, p. 39) “[...] Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Assim, para realizar uma prática pedagógica é necessário refletir sobre suas propostas, assim é importante questionar: Estão de acordo com a necessidade da turma? Quais outros métodos que posso utilizar para ensinar esse conteúdo?.

Portanto, a demanda em torno da aplicação da lei e a inserção de práticas pedagógicas para ser uma demanda significativa para implementação e concretização de uma educação para diversidade. Nesse sentido, Cinara Kuhn sistematiza a construção da sociedade Brasileira marcada pelo racismo, o colonialismo e a branquitude em que:

Valorizar as diferenças com vistas a ressignificar as práticas educativas pelo reconhecimento da necessidade de atender indiscriminadamente a todos os inseridos na escola. Para que esse trabalho seja realmente efetivo, os professores deverão estar comprometidos e qualificados para esse processo de inclusão e aceitação das diferenças (Kuhn, 2025, p. 23)

Tal dimensão aproxima a concepção educativa e prática educativa numa dimensão escola e sociedade. Por isso, dialogamos com a perspectiva proposta por Maria Antonia de Souza:

Três elementos são importantes para conceituar a prática pedagógica. O primeiro diz respeito ao contexto da prática pedagógica – escola, organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais, creches, comunidades específicas etc. O segundo refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode ser formação escolar; formação política; formação pedagógico-política; formação sociocultural e identitária; formação técnico-profissional entre outras. O terceiro tem a ver com os sujeitos da prática, haja vista a sua essência como mediação de relações. Sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores entre outros. Para cada contexto, intencionalidade e sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação (Souza, 2016, p. 43).

O outro pressuposto central é o estágio como elemento formativo e de pesquisa dos estudantes. Em artigo “Estágio e docência: diferentes concepções”, de Selma Pimenta e Maria Lima, delimitamos a tensão sobre as compreensões em torno do Estágio. Está presente no texto a prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, a compreensão de “teoria e prática”, o estágio: aproximação da realidade e atividade teórica e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Pimenta e Lima destacam que “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (2006, p. 6). As autoras abordam também a questão sobre como o ensino às vezes é visto como algo técnico, enfatizando que muitos discentes ainda acreditam que há modelos prontos de ensino e que isso pode ser ensinado em disciplinas práticas nas CCR ofertadas pela Universidade, gerando uma ilusão de que os ensinamentos são iguais. Pimenta e Lima enfatizam que “ [...] todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.” (2011, p.13) De modo que não há uma matéria específica com “técnicas prontas”.

Assim, o que se torna necessário é que o professor interaja com o aluno, Pimenta e Lima destacam que:

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor, e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes. (2006, p. 12).

Assim, é através dessa interação que o professor consegue observar quais métodos devem ser utilizados para a aprendizagem da turma em que está atuando. Pois cada turma possui diferentes necessidades de ensino.

Concluindo-se então de que, a teoria e a prática no estágio não estão separadas, mas sim em conjunto. Pimenta e Lima ainda ressaltam que “ [...] o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (2006, p. 14). Assim, o estagiário não está na sala de aula somente para pôr em prática suas ações planejadas, mas sim para também refletir sobre elas.

Assim, a partir da vivência do estágio pode-se despertar um olhar para a pesquisa e reflexão da prática docente, pois através dessa experiência o estagiário observa ações, enfrenta desafios, compreende o campo escolar, etc, o que dialoga para a reflexão em torno das práticas pedagógicas e a temática da diversidade racial.

Essa pesquisa foi realizada em três etapas: Conceitos, práticas de ensino e a experiência adquiridas no estágio. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e de reflexão da experiência do Estágio enquanto campo formativo e pesquisa

Conforme Ludke e André (1986, p. 11), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assim, essa pesquisa será realizada com base nas experiências durante o estágio obrigatório dos anos iniciais. Para isso, vai ser analisado o diário de bordo, relatório e demais registros feitos no decorrer deste processo.

A primeira etapa envolveu a pesquisa bibliográfica no sentido de organização de conceitos centrais e mapeamento do campo de pesquisa. Conforme Gil (2002, p. 17), a realização de uma pesquisa é necessária quando:

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Assim, torna-se necessário ir em busca de materiais em que já possuem informações sobre determinado tema a ser pesquisado. foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas (2006, p. 266). Conforme Amaral (Amaral, 2007, p. 1), a pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Para a presente pesquisa, foi utilizado como referenciais teóricos os seguintes autores, tendo em vista que os mesmos possuem conhecimentos sobre o assunto que será abordado.

TABELA 1 — DISTRIBUIÇÃO DAS OBRAS POR ANO DE PUBLICAÇÃO.

Autor	Ano de publicação
Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima	2006
Nilma Lino Gomes	2011
Nilma Lino Gomes	2007
Cinara Ciscato Kuhn	2025
Renan Santos Mattos	2025

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A pesquisa documental serve para analisar, por meio de documentos, quais são os registros ou comprovações sobre determinado assunto, a fim de validar o que é afirmado com base nos materiais utilizados. Durante a pesquisa, deve-se indicar quais documentos serão utilizados para a realização do projeto. Kripka, Scheller e Bonotto (2015), afirmam que “O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico” (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015, p. 245). Para isso, Realizou-se uma análise nos respectivos documentos:

TABELA 2 — DOCUMENTOS ANALISADOS NA PESQUISA.

Documento	Ano de publicação
Referencial Curricular Gaúcho	2018
PPC do Curso de Pedagogia da UFFS-Campus Erechim	2018
Base Nacional Comum Curricular	2018
Projeto Político Pedagógico	2021

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER)	2004
---	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Documento Referencial Curricular Gaúcho (2018) e PPC do Curso de Pedagogia da UFFS-Campus Erechim (2018), para identificar como eles fundamentam e organizam as práticas pedagógicas em relação à diversidade étnico-racial. Se o Documento Referencial apresenta meios para uma educação que promova o reconhecimento das diferenças e quais elementos formativos previstos no PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul contribui para uma formação dos futuros docentes em relação à temática da diversidade étnico-racial.

Por fim, a pesquisa debruçou-se em pensar o planejamento do Estágio Obrigatório realizado no Curso de Pedagogia/UFFS como espaço formativo e de reflexão das possibilidades de abordagem da diversidade étnico-racial. Desse modo, foram realizados registros de diário de campo. André e Pontin (1998) afirmam que o diário reflexivo é um instrumento que serve para uma investigação e reflexão didática. Ademais, será analisada também registros, relatório e observações de materiais produzidos durante o estágio dos anos iniciais do fundamental. Nesse aspecto, conforme Fernando Seffner, a aula e a escola aparecem como espaço de registro, análise e reflexão dos processos educativos, o que converge para a ideia de que o estágio é campo de ensino e pesquisa.

Nesse recorte, analisou-se: A materialidade e proposição de propostas de práticas pedagógicas em torno da Diversidade étnico-racial, a análise sobre os conceitos abordados sobre a diversidade étnico-racial nos Anos Iniciais e a reflexão sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial.

A partir desses registros, pretendo interpretar as propostas pedagógicas como forma de reflexão sobre o estágio como espaço formativo profissional, em que pesquisa e ensino atravessam constituição do ser professor-pesquisador. Desse modo, esta pesquisa está organizada em três momentos. A primeira seção discute a diversidade e as Bases Legais que asseguram para a construção de propostas pedagógicas e o ato de planejar. A segunda seção aprofunda-se em uma análise no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal Da Fronteira Sul-Campus Erechim e o estágio para os cursos de

licenciatura. A terceira seção, apresenta-se as reflexões sobre a experiência de regência no estágio supervisionado dos Anos Iniciais, com foco nas relações étnico-raciais e inclui uma breve discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola e os documentos que orientam sua prática educativa. Por fim, as considerações finais que apontam as possibilidades de contribuições para o percurso formativo das pedagogas e pedagogos em relação à temática da diversidade étnico-racial.

2 DIVERSIDADES E BASES LEGAIS PARA CONSTRUIR PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A presente seção tem por objetivo debater o conceito de diversidade no contexto da educação brasileira. Nesse sentido, tendo por referência a Constituição Federal, os documentos legais como Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana problematiza-se a noção de diversidade e suas interfaces no campo formativo dos pedagogos e pedagogas.

Tendo em vista a pluralidade de culturas, povos e raças existentes em nosso país, considera-se importante debater sobre a temática em diversos espaços, dentre estes, a escola é um deles. Kuhn destaca que há uma grande diversidade cultural em nosso país, este sendo fruto de uma história marcada de escravização e um processo de colonização e imigração, refletindo assim em nossos convívios sociais, econômicos e comportamentais (Kuhn, 2025, p. 22).

A autora ainda ressalta que “compete à escola desenvolver capacidades de levar os alunos à apropriação de determinados conteúdos da cultura” (2025,p.23). Assim, esse processo de conhecimento das diversidades na educação reflete a partir do conteúdo levado pelos professores, que por sua vez devem ter o comprometimento de analisar com os alunos a temática de maneira aprofundada.

Através do convívio social também se constrói a diversidade, entre trocas e diálogos pode-se adquirir mais conhecimentos sobre determinadas culturas, raças, entre outros aspectos. Gomes destaca que “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu.” (2007, p. 17)

Compreende-se que existem vários tipos de diversidades (Cultural, étnico-racial, social e econômica, de gênero, religiosa, diversidade biológica, entre outras), de modo geral o que se pretende é de que todas essas diferenças sejam respeitadas na nossa sociedade, principalmente no ambiente escolar, pois é neste local que se encontra os diversos tipos de sujeitos, sendo necessário se adequar para atendê-los. Lima (2007) entende a diversidade como:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Os seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de

desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (Lima, 2007, p.17)

Desta maneira, é importante que seja pensado em um currículo que atenda as particularidade de cada estudante, para promover um ensino que seja igualitário para todos que estão presentes.

2.1 A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO

Antes de dialogar sobre a diversidade no currículo e nas orientações curriculares vigentes, é importante compreender o que é currículo. Sacristán enxerga o currículo como um “projeto educacional e cultural que as instituições dizem que vão desenvolver” (Sacristán, 2013, p. 24). O autor ainda define que “O currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve” (Sacristán, 2013, p. 24). O currículo, portanto, ao organizar e orientar os professores para desenvolver suas práticas pedagógicas, também dimensiona o projeto de sociedade e as dinâmicas mais amplas da sociedade. Logo, o “currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidade individuais e sociais particulares” (Moreira; Tadeu, 2011, p. 14)

O **currículo escolar** é um elemento central do processo pedagógico, pois nele constam os conteúdos, objetivos e referências cruciais para a criação de um planejamento didático do professor que atua naquele espaço. Esse documento, porém, ganha sentidos plurais. Ao mesmo tempo em que vai destacar quais são as habilidades e objetivos que os alunos deverão realizar dentro da sala de aula, o currículo abarca camadas que evidenciam disputas de saber e poder.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em diálogo com a Constituição democrática de 1988, define em seu art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge de um debate instigante que atravessou entre os anos de 2015 e 2018. Nessa questão, a BNCC estabelece que o currículo tem por objetivo:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BNCC, 2018, p. 16)

É importante que o currículo da escola, enquanto elemento vivo, tenha como horizontes as particularidades do ambiente em que se faz presente, ou seja, considerar a realidade vivenciada dos alunos. A BNCC (2018, p.17,19) ainda reitera que na criação do currículo deve conter as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação escolar indígena e Educação escolar quilombola, etc.), além de frisar a importância de temas contemporâneos, sendo esses: Educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023; Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, entre outras, conforme estabelecido por Lei. É nesse quesito que a diversidade ganha um debate histórico nas disputas curriculares brasileiras.

Sabemos que a escola é um local no qual se encontram sujeitos com diferentes histórias e culturas, no entanto, ainda se vê a dificuldade para a valorização dessas diferenças, Gomes ressalta que:

A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola (Gomes, 2007, p.28).

Nilma Lino Gomes ainda explica a importância da inserção da discussão das diversidades nas escolas na relação diversidade e diferença. Desse modo, Gomes defende que

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. (Gomes, 2007, p.25)

Ao tematizar as diferenças que foram naturalizadas, Gomes provoca a refletir sobre as desigualdades raciais vistas nas escolas, muitos estudantes por exemplo retornam no mesmo conteúdo sobre histórias europeias e quando se fala sobre histórias indígenas e africanas, essas são vistas de maneira superficial ou até mesmo distorcidas. É comum que as práticas de ensino relacionadas à abordagem étnico-racial organizem-se em épocas específicas (Dia dos Povos Indígenas, no mês de Abril e o Dia da Consciência Negra, em novembro), o que implica abordagens fragmentadas e simplistas. Gomes destaca a falta do protagonismo Negro no enfrentamento ao racismo nos seguintes termos:

há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. (Gomes, 2007, P. 25)

Essa fragmentação tanto no currículo quanto na formação dos professores, permite algumas problematizações sobre as consequências do racismo epistêmico na vida de crianças e jovens. Ao não reconhecerem a importância africana e indígena para a formação da nossa sociedade, a escola silencia as desigualdades raciais como estruturantes da sociedade brasileira, inclusive no contexto escolar. Por exemplo, na falta de livros com protagonistas negros e indígenas, as crianças acabam tendo um acesso limitado somente a personagens brancos, com impactos na constituição de sua identidade racial.

Esse tipo de posicionamento das escolas nos leva a refletir sobre a falta de diversidade não somente na educação para as crianças do ensino fundamental e adolescentes do ensino médio, mas também na educação infantil. Renan Mattos (2025, p. 7) por sua vez, ressalta que “a problemática currículo, raça e educação infantil permite questionar as instituições educacionais como espaços de reforço da branquitude”, o que, por vezes, ocorre nas escolas: esse ‘reforço da branquitude’ decorre de brinquedos (somente bonecas brancas sendo disponibilizada nas salas de referência), histórias (personagens negros sendo representados de maneira estereotipada) ou até propostas educativas.

Para finalizar essa análise referentes às diversidades raciais no currículo, pensamos na ideia de Nilma Gomes (2007, p. 35) de que:

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo. Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta anti-racista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no

campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e indígenas precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? (Gomes, 2007, p. 35).

Desta maneira, ressaltamos que a luta contra o racismo não se restringe aos professores negros, sendo importante que todos os educadores reflitam sobre práticas educacionais para dialogar com crianças e jovens no sentido de construção de práticas comprometidas com o debate sobre a diversidade racial, cultural e com as relações étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes (2007, p.41), afirma que “a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal”, podemos então compreender que a diversidade propõe um ensino no qual repense sobre quem está ensinando, pois é necessário analisar de que neste ambiente estão presente diferentes tipos de sujeitos, além de questionar sobre a organização espacial daquela escola, ela está em busca de compreender se aquela escola está adequada para receber os alunos. Por fim, é importante que as escolas observem o que ensinam, como ensinam e para quem ensinam.

2.2 AS BASES LEGAIS E O DEBATE DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO

Para Nilma Lino Gomes (2011), a educação brasileira tem sido marcada por desigualdades sociais e raciais, o que exige, então, do Estado um posicionamento voltado à aplicação de políticas e práticas de combate à desigualdade racial no âmbito educacional. Essas medidas, por sua vez, passam a existir de maneira mais consistente a partir dos anos 2000.

Essa luta existe há muitos anos, Gomes (2011) relata que, na década de 1980, o Movimento Negro passou a questionar o Estado e exigiu um posicionamento diante da desigualdade racial. Cobrou, também, uma postura da esquerda frente a toda a exploração existente. Além disso, exigiu uma resposta sobre como os ativistas e intelectuais do Movimento Negro, mesmo inseridos nas administrações, ainda eram tratados de maneira desigual.

No século XX, o Movimento Negro compreende que a educação também precisa passar por mudanças. Gomes relata que “os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a

educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre ‘os outros’, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros” (Gomes, 2011, p. 112).

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Entretanto, ainda é perceptível a desigualdade racial nestes espaços educacionais. Gomes ressalta que “a redemocratização do país iniciada nos anos 1980 também possibilita a emergência de um novo perfil de intelectual que tematiza as relações raciais, sobretudo no campo educacional.” (Gomes, 2011, p.112). Foi através da inserção de grupos de estudantes negros nas universidades e da produção de estudos sobre as relações étnico-raciais que passaram, então, a cobrar a discussão dessas relações na educação, sendo estas:

[...] A discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo[...].

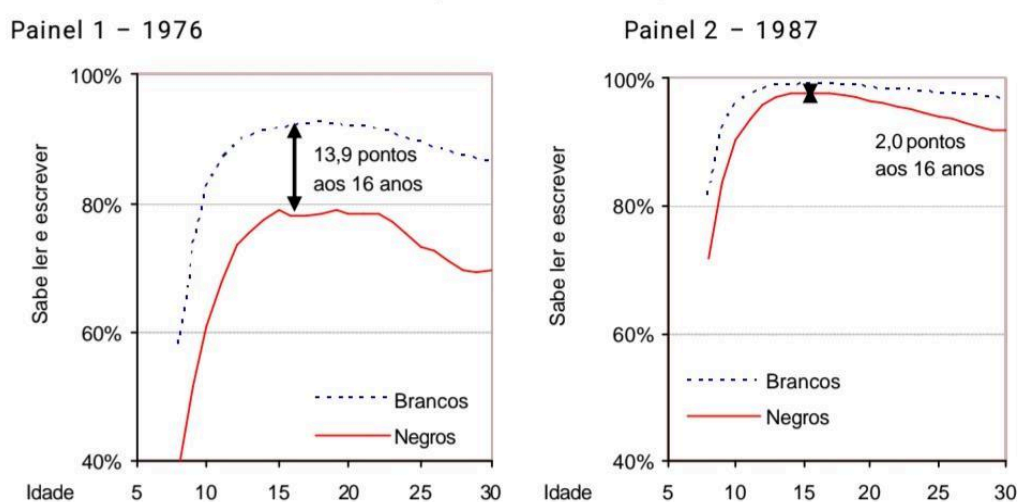
Assim, até a década de 1990, o Movimento Negro buscava lutar para que houvesse discussões raciais, com o objetivo de garantir uma escola e uma universidade para todos, mas percebia que as políticas públicas não atendiam a todos; então, passou a lutar por uma educação como direito à diversidade étnico-racial.

Nilma Gomes (2011) ressalta que, em 1995 e 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluíram o tema Pluralidade Cultural; porém, a questão racial não se apresentava de maneira explícita para a superação do racismo e da desigualdade na educação.

Nilma Gomes (2011) constrói seu argumento com referência em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que em 2008 realizou uma pesquisa referente a desigualdade racial, entre elas a diferença na área educacional é visível, o Gráfico 2, que apresenta as taxas de Alfabetização Branca e Negra no Brasil entre 1976 e

2006. O gráfico 3, por sua vez, apresenta as taxas de acesso à formação superior Branca e Negra no Brasil entre 1976 e 2006.

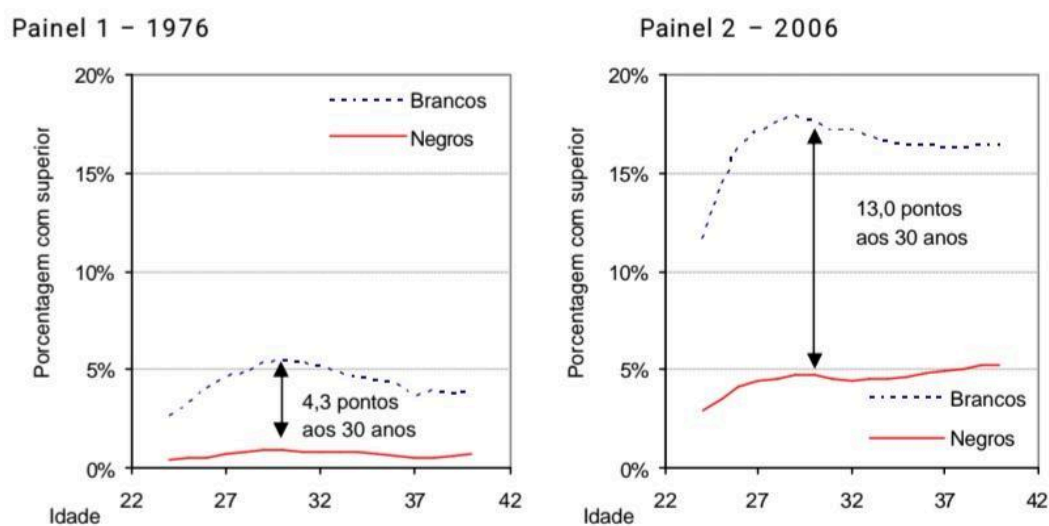
Figura 1 — Gráfico apresentado pelo IPEA em suas pesquisas



Fonte: IPEA (2008)

Descrição: com base nos microdados da PNAD/IBGE de 1976 e 2006.

Figura 2 — Gráfico apresentado pelo IPEA em suas pesquisas



Fonte: IPEA (2008)

Descrição: com base nos microdados da PNAD/IBGE de 1976 e 2006.

Os resultados destes gráficos demonstram que ocorre uma desigualdade racial notória referente à educação, principalmente na educação superior. o IPEA ainda destaca que:

A história da educação superior mostra que não é qualquer política que é redutora das desigualdades raciais. Hoje, o fechamento das Universidades aos negros é um dos fatores mais importantes que impedem sua mobilidade social ascendente. Não se vislumbra que a universidade em algum momento seja para todos. No entanto, quando a cor da universidade, pública ou privada, é tão mais branca que negra, a educação superior passa a ser um elemento de reprodução das desigualdades raciais ao impedir a formação de uma elite negra, ou melhor, ao impedir o acesso dos negros à elite do país (IPEA, 2008, p. 10).

Segundo Gomes (2011) esses dados são frequentemente retomados pelo Movimento Negro para cobrar o Estado e as políticas educacionais sobre suas obrigações para reversão deste cenário. A partir de 2003 a Educação Brasileira passa por algumas mudanças, Gomes (2011, p. 115) analisa o processo nos seguintes aspectos:

[...] passa ser instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, c, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004 [...] é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, alterando a lei n. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/ CP 01/ 2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro -Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares.

A autora Nilma Lino Gomes (2011) afirma que essas ações são vistas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. Enfatiza também que é responsabilidade de todas as redes de ensino (MEC, escolas públicas e privadas, gestores e educadores) superar o racismo e promover uma educação racial. Para que isso seja efetivo, é necessário que a sociedade se mobilize e garanta a inclusão da discussão sobre a diversidade étnico-racial nos currículos, nos projetos pedagógicos, na formação continuada e nas universidades.

O Movimento Negro exige também do Estado reconhecimento e legitimação das questões raciais, de modo que, por meio da Lei 10.639/03 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação), os órgãos educacionais garantam o direito da população negra. O Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais realizam várias ações referentes à formação étnico-racial. Entretanto, Nilma Gomes (2011, p. 118) considera que “todavia, as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei”, ressaltando que muitas das dificuldades não se devem apenas ao fato de ser um tema “novo” nas políticas educacionais, mas também à sua ligação com uma visão mais conservadora. Destaca, ainda, que “as instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos, voltados para a educação das relações étnico-raciais” (Gomes, 2011, p. 118). Por isso, é importante que a gestão escolar realize ações que possibilitem aos professores desenvolver práticas pedagógicas de forma aprofundada em relação ao tema.

Nilma Gomes afirma que “Essa legislação precisa ser entendida como fruto de lutas sociais, e não como uma dádiva do estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade.” (Gomes, 2011, p.117). Portanto, é imprescindível que essa luta seja reconhecida e valorizada através de projetos educacionais com abordagens mais aprofundadas.

Para que se realize um planejamento escolar, como já mencionado, é importante analisar o que os documentos apresentam em relação à temática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs), apresentam algumas ideias para desenvolver nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular teve sua criação iniciada em 2015 e foi homologada no ano de 2017; sua elaboração ocorreu pela necessidade de estabelecer uma base para a educação. Trata-se de um documento que informa quais são as aprendizagens, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O documento também auxilia na elaboração do currículo de cada escola.

Ao falar sobre diversidade, A BNCC destaca que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas

que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2018, p. 15).

Existe então a necessidade de discutir a diversidade para que os alunos reconheçam suas identidades, assim como também podem (re)conhecer dos outros. O documento ainda discute que:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos - como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...]. (BNCC, 2018, p. 15)

Este documento também assegura que cabe às redes de ensino e sistema implementar em seus currículos e planejamentos temas que condizem com a nossa sociedade atual, dentre estes, destaca-se algumas leis, tal como 10.639/2003 e lei 11.645/2008.

A estrutura da BNCC se divide em três partes: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apresentando como devem ser realizadas as aprendizagens. Conforme o Documento, compreender o Ensino de História é “[...] Perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.” (BNCC, 2018, p. 397),

A BNCC afirma também que saber história permite ter a capacidade de dialogar e se comunicar em relação à pluralidade cultural, social e política (BNCC, 2018, p. 398). Além de ressaltar que um dos principais objetivos é desenvolver no estudante a capacidade de reconhecer a época e o local no qual vive. (BNCC, 2018, p. 400)

A BNCC apresenta ainda as unidades temáticas e objetos de conhecimento do 1 ao 5 ano que discutem sobre diversidade:

TABELA 3 — UNIDADE TEMÁTICA, OBJETO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DA BNCC.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em família: diferentes configurações e vínculos	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.

As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	"Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EFO3HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EFO3HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos	(EFO4HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino (EFO4HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EFO4HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional)

	migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

Fonte: BRASIL (2018)

O Referencial Curricular Gaúcho foi criado em 2018, tendo sua implementação no ano de 2019, cujo objetivo visa conduzir para a criação dos currículos das escolas das cidades do Rio Grande do Sul. O documento se complementa com algumas competências da BNCC, assim como destaca a luta pela valorização da equidade.

O Referencial Curricular Gaúcho está engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC. Estas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza. (Referencial Curricular Gaúcho, 2018, p. 16)

Ao pensar a formação de quem está presente no ambiente educacional, o Referencial Curricular Gaúcho enfatiza a necessidade de promover uma educação na qual crie experiências significativas, levando-se em consideração a classe social, as relações étnico raciais, sexualidade, faixa etária, etc. (2018, p. 24) O Documento ainda aponta as dificuldades das escolas em relação à dimensão étnico-racial:

[...] De nada adianta o extenso material legal que sustenta a obrigatoriedade do tema da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo das escolas em todos os níveis e modalidades da Educação brasileira, sem o entendimento da adequada forma que o referido tema deve ser tratado nos mesmos, bem como nas práticas metodológicas e cotidianas das escolas. (Referencial Curricular Gaúcho, 2018, p. 44)

O documento ainda retrata que é essencial para construir o currículo ser analisado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pois considera que “[...] É urgente garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais oriundos das comunidades remanescentes de quilombos e das suas formas de produção [...]” (2018, p.46). Assim, será construída uma educação na qual seja reconhecida a história da cultura africana e afro-brasileira. Por sua vez, o documento ainda ressalta a importância dos professores compreenderem e terem domínio em relação ao tema (a partir de leituras de imagens e textos), para poder valorizar a história e cultura quilombola, pois muitas das vezes desconhecem a educação das relações étnico-raciais. (2018, p.46)

O Referencial Curricular Gaúcho enfatiza que a disciplina de história para os alunos do ensino Fundamental dos anos iniciais:

[...]mantém seu foco na aprendizagem dos alunos nos diferentes tempos e espaços, tendo a preocupação de integrar o currículo com a diversidade regional de nosso Estado. Também, é importante contemplar os temas integradores como ética, cidadania, cultura e valorização das diversidades, assegurando a multiplicidade de olhares sobre o mundo[...] (2018, p. 118)

Por fim, o Referencial Curricular Gaúcho vai destacar a importância de ensinar no para os alunos do 5 ano as diversidades (culturais e de povos), para que incentive o respeito e relações com os outros. (2019, p.119).

O MEC (Ministério da Educação), o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que prioriza a valorização da identidade, a promoção de uma educação consistente, voltada à formação de uma sociedade com pensamento mais plural e multicultural, o fortalecimento do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o desenvolvimento de atividades curriculares relacionadas à educação das relações étnico-raciais, a participação em ações educativas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a mediação e o enfrentamento de conflitos discriminatórios, entre outros aspectos.

Para realizar uma educação voltada às relações étnicos raciais, torna-se necessário a realização de um trabalho conjunto de toda a comunidade escolar (alunos, pais e docentes) e também a comunidade externa (processos educativos formais, as políticas públicas e os movimentos sociais). As DCCNs estabelecem que :

[...] Todo os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas,

culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

As Diretrizes Nacionais Comum Curricular apontam que apesar da população ser majoritariamente composta por 45% de pessoas negras (segundo o censo do IBGE), ainda assim ocorrem situações relacionadas ao racismo (desigualdade, estereotipação, etc). Mostra também que vivemos em um país em que as raízes europeias são mais valorizadas do que as outras (Indígena, Africana e Asiática). (Brasil, 2004, p.14).

A escola deve garantir o direito à educação e também promover uma educação focada nas relações étnico-raciais. As Diretrizes afirmam que “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (Brasil, 2004, p.16). Sendo assim, os professores devem promover aulas voltadas às diversidades étnico-raciais, porém o que muito ocorre é que muitos educadores não realizam estudos relacionados ao tema pois se sentem incapazes de dialogar sobre, o que gera uma certa insegurança. A falta de formação continuada e de recursos didáticos gera também essa barreira, além de que muitos professores sintam que ao abordar o assunto pode ocorrer na sala de aula conflitos raciais (termos e falas preconceituosas que foram “naturalizadas”).

De acordo com as Diretrizes alguns professores precisam desvincular a noção de que os povos europeus são os únicos ou principais responsáveis pela formação e transformação da sociedade, reconhecendo que a construção social, cultural, histórica e econômica é resultado da contribuição de múltiplos povos, culturas e etnias. (Brasil, 2004, p.15). Para se desvincular dessa ideia, é necessário reavaliar a maneira no qual se planeja as aulas para os estudantes e o que se dialoga com eles, assim as Diretrizes argumentam que:

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (Brasil, 2004, p.15)

Compreende-se então, que os estudos sobre as diversidades étnico-raciais devem ocorrer de maneira contínua dentro das escolas, a fim de promover reconhecimento de identidade e valorização de outras culturas, como já enfatizado, é imprescindível a formação dos profissionais da educação na área para dialogar sobre. As diretrizes afirmam que compreender sobre o assunto é fundamental para todos, pois:

Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver e se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (Brasil, 2004, p.16)

As Diretrizes Nacionais ressalta que História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações, a consciência política e histórica de diversidade fortalecimento de identidades e de direitos, as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, a Educação das Relações Étnico-Raciais, Conselhos de Educação, o Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/DF e a Mensagem de Veto.

2.3 O PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Para Libâneo (1994, p.222) “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Assim, consideramos importante que os professores dialoguem com as necessidades nas quais os alunos precisam para aquele momento e que considerem então a realidade daquele ambiente em que está inserido. Libâneo (1994, p.222) ainda considera que o planejamento “[...] é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade”, o professor constitui-se ao realizar planejamento que desenvolva o pensamento crítico entre os alunos, que os faça refletir sobre aquilo que está sendo visto. Portanto, o autor convida a questionar se aquilo que está sendo discutido em sala de aula possui significado para aqueles que estão presentes, ou seja, considerar o contexto social e cultural dos alunos. Libâneo (1994, p.222) ainda destaca que a ideia de planejar não pode ser reduzida apenas a preencher formulários, ao afirmar que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 1994, p.222).

Os professores, ao planejar, atualmente, deparam-se com demandas sobre a importância da aprendizagem significativa, o que implica refletir sobre a maneira como ele será proposto em sala de aula: os alunos irão, de fato, compreender o que está sendo proposto? Irão questionar o que está sendo visto? Para que isso não se torne apenas um simples ato de “preenchimento de formulário”, é necessário que haja intencionalidade no processo de ensino.

Ao realizar um planejamento, os professores descrevem o que será proposto para os alunos e se baseiam neste material, Libâneo (1994, p. 223), afirma que “[...] Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto [...]” uma vez que o planejamento está sujeito a mudanças, tanto em seus aspectos metodológicos quanto avaliativos.

Libâneo (1994, p.243) considera que o planejamento deve ser visto como um guia de orientação, conter objetividade, ordem sequencial, coerência e flexibilidade. O autor ainda ressalta que o professor deve realizar avaliações em relação ao seu ensino ao afirmar que:

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula[...] Ao fazer a avaliação das aulas, convém ainda levantar questões como estas: Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar a atividade mental e prática dos alunos? Foram feitas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas (informais e formais)? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? Houve uma organização segura das atividades, de modo a ter garantido um clima de trabalho favorável? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir matéria nova? Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos? (Libâneo, 1994, p. 243)

Libâneo (1994, p. 242) conclui a abordagem do planejamento ao tratar do processo de avaliação de aprendizagem. Nesse sentido, avaliar presume três momentos : início, meio e fim, sendo que é possível articular diferentes instrumentos tanto informal (acompanhar o progresso dos estudantes) e formal (atribuir notas). Por fim, destaco que o autor enfatiza que, ao desenvolver o plano de aula, é importante que os professores observem os objetivos gerais de determinada disciplina, a sequência de conteúdos e os processos de ensino aprendizagem dos estudantes.

Após analisar o currículo da escola e os documentos legais, os docentes articulam o planejamento de suas aulas. A partir dessa análise os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas. Para Souza (2016, p.38) as práticas pedagógicas estão:

vinculada aos conteúdos, à relação do educador com o educando, às técnicas de ensino, à avaliação, aos materiais didático pedagógicos e às tecnologias

educacionais. A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. (Souza, 2016, p. 38)

Compreende-se que essas práticas não são únicas, elas são desenvolvidas a partir de um olhar crítico do educador em relação a quem está ensinando, visto que cada sujeito possui suas singularidades. O que exige de todo o corpo docente um preparo em relação ao ato de avaliar, como serão preparados os materiais para determinada turma e as tecnologias que podem ser utilizadas. Souza (2016, p.42-43) ainda define que essas práticas são determinadas por fatores internos e externos:

Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol 3, Senar 4, Sebrae 5. Também, os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar. (Souza, 2016, p. 42-43)

Assim, pode-se considerar que as práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pela forma como a escola se organiza internamente, bem como pela maneira como os conteúdos são definidos e estruturados por instituições externas, como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação.

A autora Beatriz Gomes Nadal (2016, p.24) nos permite refletir sobre as práticas pedagógicas a pensar nela como algo coletivo, ao afirmar que:

Sendo a prática pedagógica mediada e situada num espaço-tempo-organização educativa, possui a característica de ser coletiva. Ela não se dá isolada; é inter-humana e ocorre em coletividade, pois além da dimensão social que lhe é inerente (humanização como apropriação da cultura historicamente constituída pela civilização), é trabalho – atuação do homem no mundo para alcançar valores e objetivos a que se propõe e este, pelas necessidades que se lhe interpõem, se faz em divisão com outros homens, mediada pela divisão social do trabalho (Nadal, 2016, p.24)

Ao observar as práticas pedagógicas como algo construído coletivamente, pode-se considerar que elas não são construídas de forma isolada, ou seja, o professor não desenvolve suas práticas sozinho, mas as produz em conjunto com todo o corpo docente. Nadal (2016, p.25) destaca a importância desse coletivo ser construído de maneira democrática, onde os homens possuam diálogos e aceitem negociações, para que assim seja possível articular os objetivos de quem convive nesse espaço (professores, gestores, pais alunos, funcionários).

As práticas precisam ter uma intencionalidade, o professor ao desenvolver seu planejamento se envolve em escolhas que façam sentido para seus estudantes. Para Viana (2016, p. 84) “[...] a prática pedagógica, portanto, é um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo que temos, com a concepção de sociedade, de formação, de professor, de aluno, de conhecimento, reporta-se a modelos teóricos e pedagógicos que nos guiam.”

Para se desenvolver essas práticas, o professor irá realizar o ato de planejar e a partir desse planejamento ele desenvolve uma didática na qual o aluno esteja inserido, a autora Viana (2016, p. 85). ressalta que “Cabe à didática planejar e organizar as condições para ensinar. Assim, a prática pedagógica exige planejamento adequado à intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. Como já dito anteriormente, ao construir o planejamento existe a necessidade de verificar como o conteúdo se insere naquele contexto cultural e social.

Kuhn (2025, p.21) afirma que para que a escola seja vista como local sociocultural se torna a necessidade de criar um currículo no qual se dialoga sobre sobre práticas igualitárias. Dessa forma, se torna necessário analisar os respectivos documentos citados ao longo do texto e incluí-los no currículo da escola e nos respectivos planejamentos de aula de cada educador. Além disso, conclui-se que construir uma escola voltada para o debate da diversidade provoca a formação inicial, a reflexão sobre o currículo e ampliação epistemológica do que significa educar. Ou seja, a construção de propostas educativas voltadas ao combate ao racismo e o diálogo com a Lei 11.645 demandam o posicionamento de ampliação do significado de educar crianças. A proposição dialoga com a ideia de pedagogia da implosão de Bárbara Carine (2023), em que a diversidade assume a possibilidade de criar o novo, já que ao romper os dispositivos coloniais, celebra-se a existência humana e suas amplas possibilidades de criação.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRE A TEORIA E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A presente seção discute a relação do estágio com o curso de pedagogia, ou seja, aborda a concepção de estágio no Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Federal da Fronteira Sul, bem como sua organização e perspectiva na formação inicial dos estudantes do curso. O capítulo está organizado em dois momentos: O que é o estágio nos anos iniciais do Curso da pedagogia e o exercício de planejar. Para este capítulo utilizou-se como aporte referencial as autoras Pimenta e Lima para compreensão do que é o estágio como espaço de pesquisa.

3.1 O QUE É O ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS DO CURSO DA PEDAGOGIA

A criação da Universidade Federal da Fronteira Sul decorreu da luta de diversos movimentos pela implementação de universidades públicas nas regiões, no movimento conhecido como Movimento Pró-Universidade. Em 2006, após grandes manifestações, o MEC aprovou a proposta de criar uma Universidade para a região Sul do Brasil. Em 15 de Setembro de 2009, é criada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede em Chapecó e Campi em Cerro Largo, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza e no dia 29 de março de 2010 iniciou-se as aulas nos cinco Campi da UFFS.

O Projeto Político do Curso de Pedagogia justifica que a criação do curso de pedagogia como um “importante elemento democratizante que oportuniza, aos sujeitos historicamente excluídos da educação superior, o acesso a um curso de qualidade, público e gratuito” (PPC, 2018, p. 18). O documento enfatiza que o curso:

Configura-se como um instrumento de grande importância, a instalação de uma universidade pública, especialmente com essa missão, representa a superação de barreiras históricas, como a falta de profissionais habilitados, especialmente na Educação Infantil e Séries Iniciais, dimensão de atuação do pedagogo. (PPC, 2018, p. 19)

O curso de pedagogia tem por objetivo formar pedagogos/as para que atuem nas diversas áreas da educação (educação infantil, anos Iniciais do Fundamental, cursos de Ensino Médio, apoio escolar e gestão escolar e nas demais áreas nas quais há a necessidade ter conhecimentos pedagógicos. Desse modo, o Curso compromete-se:

I – com a formação de professores da Educação Básica pública, em conformidade com os objetivos e princípios da política institucional; II – com a democratização

do acesso e da produção do conhecimento e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica e com a construção de uma universidade popular; III – com o reconhecimento da instituição escolar e seus sujeitos como coformadores; IV – com a inclusão; V – com a gestão democrática, o planejamento participativo e o trabalho coletivo; VI – com o respeito às especificidades da infância enquanto categoria geracional; VII – com a atuação profissional pautada no marco ético-jurídico da educação e aos direitos humanos, na ética profissional e na sensibilidade estética (PPC, 2018, p. 26).

Ao pensar em um ensino voltado à educação étnico-racial, o PPC (2018) da pedagogia trabalha no curso as respectivas disciplinas: História da Fronteira Sul, na optativa Educação Escolar Indígena e Educação das Relações étnicoraciais, na disciplina de Ensino de História I e Ensino de História II, em projetos de pesquisa e extensão e em seminários e eventos organizados para a discussão do tema.

Quando se discute sobre “diversidade”, a temática é introduzida nos componentes Componentes Curriculares obrigatórios e optativos: ‘Introdução ao Pensamento Social’; ‘Educação Popular e Processos Educativos’; ‘Corrente Pós Estruturalista, Estudos culturais e Contribuições de Foucault para a Educação’; ‘Educação Intercultural’; ‘Educação Escolar Indígena’ e ‘Educação das Relações Étnico-Raciais’; ‘Educação, Relações de Gênero e Sexualidade’; ‘Trabalho Pedagógico e as Diferenças Humanas’, ‘Didática Geral’ e ‘Políticas Educacionais’.

O PPC do curso reflete sobre uma educação voltada às crianças em diversos momentos. Dentre eles cita-se a centralidade da criança nos seguintes Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia e seus eixos formativos:

TABELA 4— COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS EIXOS FORMATIVOS

GCH1093: INFÂNCIA(S) E CULTURA INFANTIL: Conhecer os principais elementos sócio-históricos que constituem a conceituação contemporânea de criança, cultura(s) e infância(s), bem como as definições legais e normativas que organizam os direitos na infância. (PPC, 2018, p. 95)

GCH1171: EDUCAR E CUIDAR NA CRECHE: Compreender a organização pedagógica na creche a partir da indissociabilidade entre cuidar e educar. (PPC, 2018, p. 178)
--

GCH1097: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: Possibilitar a vivência do cotidiano escolar na educação infantil, por meio da observação crítica, sensível e participativa, do planejamento, da documentação e da avaliação do percurso de docência na infância. (PPC, 2018, p. 95)

GCH1142: ESTÁGIO EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: Desenvolver competências na experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a compreender o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças. (PPC, 2018, p. 130)

SUJEITOS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: A escola enquanto contexto de desenvolvimento e inclusão de diferentes sujeitos aprendizes. Infância(s), crianças e suas linguagens no contexto escolar. A escola enquanto espaço-tempo organizado para o processo de ensino e aprendizagem: pressupostos e práticas. (PPC, 2018, p. 46)

Fonte: Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2018.

Observa-se que o PPC do curso evidencia o protagonismo da criança no processo educativo. O que demonstra um compromisso por uma formação docente que compreende a infância em suas múltiplas dimensões e reconhece as crianças como sujeitos de direitos, de aprendizagem e de participação.

O estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como foco realizar a investigação e refletir sobre a docência com as crianças do 1º ao 5º ano, sendo que é realizado em dois semestres. Nessa organização, no primeiro semestre é realizada a observação, que possui como carga horária 40 horas. A observação presume a possibilidade de acompanhamento da rotina da turma em que realizará o estágio, além de observar como é realizada as práticas pedagógicas do professor que atua na sala de aula. Neste período é importante que seja realizada a leitura dos documentos norteadores da escola (Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar). Com base nas observações realizadas, a estagiária realiza o planejamento de aula, sob supervisão do orientador e regente da turma.

No segundo semestre, o estágio inicia-se com a monitoria, na qual deve ser realizada em 5 dias letivos, neste período é realizado o desenvolvimento de propostas como jogos, contações de histórias ou criação de espaços e brincadeiras com as crianças. E por fim, é realizada a regência de classe, são destinados 10 dias letivos com carga horária de 40 horas, a estagiária exerce a docência do início ao final da aula sob supervisão do professor de turma e acompanhamento do orientador de estágio.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Erechim, apresenta em seus eixos formativos: A docência na escola, tendo os componentes curriculares: Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado – gestão escolar e outros. A ementa apresenta como componente articulador da Prática, componente Curricular e sugestões de trabalhos possíveis:

1) observação da organização espaço temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre: o que os planejamentos de aula refletem?; 2) leitura de uma obra que contemple a docência na infância; 3) construção de recursos didáticos, jogos, brincadeiras, brinquedos, entre outras estratégias para o trabalho educativo com as diferentes linguagens no contexto educacional (PPC, 2018, p. 46).

Essas disciplinas são ofertadas para as acadêmicas na 5 fase do curso, posteriormente, na 6 fase do curso é realizado o Estágio em Educação Infantil, a ementa do curso ressalta que o discente deve vivenciar nessa fase a experiência de docência na Educação Infantil. As Práticas Pedagógicas e Fundamentos Metodológicos nesta etapa sugere que seja realizada “Observação da organização espaço temporal da escola e sua relação com as teorias estudadas no semestre: o que os planejamentos de aula refletem?” (PPC, 2018, p. 47).

O próximo eixo formativo dos estágios, presente na 7ª fase do curso, concentra-se nas Metodologias para o Ensino e Aprendizagem, conforme a ementa: Metodologias e recursos didáticos para o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, na 8ª fase do curso o eixo formativo foca na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo necessário que a acadêmica realize a Experiência de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) possui como um dos componentes na matriz, o estágio obrigatório, sendo este um dos requisitos para conclusão do curso. As cargas horárias para a realização destes estágios são divididos por semestres, atividades presenciais, observação e intervenção. Conforme o PPC “Serão 405 horas de estágio curricular supervisionado obrigatório desenvolvido na docência (na Educação Infantil,

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades de Gestão da escola)” (PPC, 2018, p.55).

O PPC (2018) ressalta que o estágio deve ser visto como um espaço formativo entre teoria e prática, além de destacar que “O estágio curricular supervisionado não pode ser entendido como experiência profissional a ser desenvolvida num momento isolado e/ou ao final do curso. Em vez disso, precisa ser projetado como atividade que integra toda a formação[...]” (PPC, 2018, p. 55). Por isso, as realizações dos estágios devem ser vistas como uma aproximação com a realidade profissional, e não como um momento exclusivamente prático, tendo em vista que nesse momento é importante que a discente reflita sobre as teorias compreendidas ao longo do curso para atuar na área educacional.

O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental possui como ementa:

Inserção em espaços educativos; observação e conhecimento do cotidiano da instituição: a (des)organização do tempo e do espaço físico da escola; a relação criança-criança, criança-adultos, crianças-espacos. Currículo e planejamento nos anos iniciais. Docência nos anos iniciais. Processo de avaliação da aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Elaboração de projeto de estágio. (PPC, 2018, p. 128).

Nesta etapa, seus objetivos são de “Possibilitar o conhecimento do cotidiano escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação contextualizada da realidade e organização do planejamento escolar.” (PPC, 2018, p.128)

No semestre seguinte, a ementa do curso apresenta:

A Inserção em espaços educativos: conhecimento do cotidiano da instituição por meio do desenvolvimento de projeto de estágio. Currículo e planejamento nos anos iniciais. Docência nos anos iniciais. Processo de avaliação da aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Documentação pedagógica do processo de estágio: tornando visível a aprendizagem das crianças. Seminário socializador de estágio. (PPC, 2018, p.130)

Seguindo os objetivos, sendo estes “Desenvolver competências na experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a compreender o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças.”. (PPC, 2018, p. 130). Com base nessas informações compreende-se que o estágio na ementa do curso de Pedagogia pode ser visto como uma etapa em que o acadêmico vai se aproximar em seu campo profissional, além de compreender que é um espaço para alinhar a teoria e a prática.

O estágio para os cursos de licenciatura ainda é visto como um momento na qual os acadêmicos irão “praticar” o que estudaram ao longo do curso escolhido, entretanto o estágio não deve ser visto desta maneira. Para as autoras Pimenta e Lima “O estágio se constitui como um campo de conhecimentos, o que significa atribuir-lhe a um estatuto epistemológico

que supera a sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (Pimenta e Lima, 2006, p.6), ou seja, o estágio para as licenciaturas refere-se a um momento na qual o discente irá analisar e pesquisar o que está presente no local de ensino. A realização do estágio também é vista como um momento de pesquisa, pois o acadêmico pode observar o que está ao seu redor e realizar uma análise do que se vê, assim, o estágio não pode se resumir a um momento de “prática”.

As autoras Pimenta e Lima afirmam que “ O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria.” (Pimenta e Lima, 2006, p.6), as autoras relatam que os alunos sempre referem que ser professor se aprende na “prática” e que as disciplinas são apenas teóricas. Ao “separar” a teoria e a prática as autoras afirmam que a prática pode passar por uma imitação de modelos, ou seja “ reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta e Lima, 2006, p. 8), ou seja, se o estagiário apenas utilizar o que observou do professor regente sem ter como base alguma teoria, estará apenas imitando o modelo de ensino daquele professor, ao invés disso, o que se espera para os estágios nas licenciaturas é que os acadêmicos o utilizem como um campo de conhecimento.

Pimenta e Lima (2006, p.13) afirmam que todas as disciplinas do curso devem se preocupar com o estágio e que essas disciplinas devem contribuir para a formação de professores ao oportunizar conhecimentos e métodos de ensino. Deste modo, todas as disciplinas oferecidas durante a graduação tem um propósito e que será vista na prática, sejam elas as disciplinas de fundamentos ou didáticas.

As autoras Pimenta e Lima (2006, p.14) analisam que “o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. Compreende-se então o estágio para as licenciaturas como um espaço em que o acadêmico irá utilizar como espaço de pesquisa, conhecimento e onde a práxis (teoria e prática), será vista.

O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige planejamento, o que por sua vez compreende-se que é necessário que o estagiário elabore metodologias com base no que observou enquanto acompanhava a rotina dos alunos. Ao definir a temática na qual se pretende analisar com os alunos cria-se um plano de atuação no qual irá se aprofundar em cada área de conhecimento. Para desenvolver o plano de aula do estágio que realizei, tornou-se necessário seguir como base os objetos de conhecimento e habilidade da BNNC.

TABELA 5 — OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DA BNNC.

Língua Portuguesa:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de textos	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Artes:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

Ensino Religioso:

OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes
	manifestações e tradições religiosas.

Matemática:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
-------------------------	-------------

Probabilidade e estatística	(EF04MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas, gráficos (colunas ou linhas) referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como de saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.
Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais	(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos

História:

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira
O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a diversidade deve ser abordada como um elemento transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento e promovendo uma formação integral dos estudantes.

O plano de atuação desenvolvido para o estágio organizou-se por meio de uma sequência didática, e o tema articula-se com a maioria das disciplinas. Em Língua Portuguesa a temática se fez presente por meio da produção e compreensão de textos em que os alunos pudessem refletir sobre as pluralidades. Na disciplina de Ensino Religioso discutimos de forma direta sobre as manifestações religiosas, foi apresentada para as crianças as diversas religiões existentes e gráficos que apresentavam o percentual da religião, após isso produzimos um gráfico com a religião de cada aluno. Em Artes, buscou-se explorar a diversidade étnico-racial e cultural por meio de produções artísticas, como auto retratos e outros desenhos. Uma das atividades realizadas remetia às comidas típicas de cada região do Brasil, para que as crianças conhecessem e valorizassem a diversidade cultural presente no país por meio das diferentes tradições e costumes representados nas produções. Na área da matemática, exploramos dados e mapas relacionados a questões raciais. Além de realização de atividades relacionadas à raciocínio lógico com base nas situações já discutidas em aula. A disciplina de História esteve diretamente relacionada ao nosso estudo, através de textos relacionados aos processos migratórios, e as contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus. O estudo teve por objetivo realizar a compreensão da construção histórica e cultural da sociedade brasileira. O componente curricular de Geografia, o tema da diversidade étnico-racial e cultural foi desenvolvido a partir do estudo da chegada dos povos africanos e europeus ao Brasil.

Planejar por meio de uma sequência didática permite que seja desenvolvido práticas que irão ter continuidade, de modo a se pensar que aquele conteúdo não está ali somente para preenchimento de horários, mas que há um objetivo para que ele esteja lá. A criação de aulas por meio de sequência didática permite que o professor observe os objetivos e estratégias para cada aula.

Pode-se compreender que planejar, registrar e refletir sobre as práticas pedagógicas no estágio foram são ações fundamentais para a formação docente. Entende-se também que ao planejar pode-se organizar com intencionalidade propostas de ensino. Nesse processo, percebi que a docência é construída continuamente por meio da reflexão crítica sobre a prática.

4 ENTRE A PESQUISA E A DOCÊNCIA: A REFLEXÃO DO ESTÁGIO E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Esta seção busca articular a experiência de regência do estágio supervisionado nos Anos Iniciais sob a ótica das relações étnico-raciais. Nesse percurso, tendo por referência o conceito de planejamento com base na noção de Sequência Didática, discuto a construção da docência no curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. O capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro momento apresenta uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Município de Erechim, no qual discute os objetivos de aprendizagem na qual a escola pretende seguir, dados da escola, e leis que servem como base para o ambiente escolar.

O segundo momento discute as experiências e práticas realizadas durante o estágio. Todas as reflexões apresentadas constituem relatos baseados em minhas vivências, a partir da análise de registros no diário de campo. Segundo André e Pontin (2010, p. 15), o diário pode servir como um instrumento de reflexão sobre as próprias ações para, então, aperfeiçoar os ensinamentos e as aprendizagens, permitindo também uma possível reorganização de conteúdos. O diário, portanto, permitiu-me refletir sobre as práticas realizadas durante o estágio, além de ampliar a reflexão e as possibilidades de construção da diferença no espaço escolar.

4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL: INFÂNCIAS E DIVERSIDADE CULTURAL EM FOCO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento sobre o funcionamento da escola, constrói-se apresentando seus objetivos, propostas de ensino e organização pedagógica. O PPP presume a construção coletivamente com toda a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e pais). Neste documento, são apresentados aspectos da escola, como a identidade da instituição, o currículo, metodologias, formas de avaliação e projetos desenvolvidos.

O estágio dos anos iniciais do ensino fundamental I foi realizado, em 2025, em uma escola estadual de Erechim- Rio Grande do Sul¹. A 15ª Coordenadoria Regional de Educação é mantenedora do local. Seus turnos de atendimento atuam nos horários da manhã e tarde e

¹ A identificação da escola foi omitida neste capítulo, uma vez que a instituição não constitui o foco da pesquisa. O objetivo do estudo concentra-se nas experiências formativas vivenciadas durante o estágio.

suas modalidades de Ensino: Educação Fundamental, Educação Especial – Classe de Surdos.

O projeto político pedagógico da escola Santo explicita que:

O Projeto Pedagógico está em consonância com a LDB, BNCC, RCG e Modelo Híbrido de Ensino, representando um conjunto de esforços dos educadores, funcionários, famílias, alunos no sentido de romper barreiras e limitações existentes para o exercício da cidadania, concretizando uma educação democrática de qualidade que tem como um de seus princípios, a promoção e inclusão social. (PPP, 2021, p. 3)

O Documento apresenta que a escola segue como filosofia de ensinamento o “Educar na diversidade, respeitando a identidade de cada um, promovendo o desenvolvimento humano.” (PPP, 2021, p.8) e tem como missão “Oportunizar o desenvolvimento das competências e habilidades, respeitando e promovendo a socialização entre todos”. (PPP, 2021, p. 8). Com base no que consta no PPP é possível compreender que a escola busca realizar um ensinamento voltado ao respeito às diferenças e à inclusão.

O PPP da escola reflete sobre a realidade contextual de quem frequenta a instituição, o documento realiza uma breve análise referente ao processo de colonização dos imigrantes italianos, alemães e poloneses, que se deu por volta de 1917. Segundo o documento, a realidade social da comunidade escolar se transformou com o decorrer do tempo, uma das principais razões se dá pelas dificuldades econômicas. O PPP aponta que:

Com o passar do tempo, vem aumentando o número de pessoas que vivem na marginalidade nos arredores da cidade. A origem se deve em grande parte ao êxodo rural, decorrente do progressivo e constante depauperamento da pequena propriedade familiar, ocasionado por uma estrutura agrária arcaica e pela crise econômica que atravessa o país, gerando subemprego e desemprego. (PPP, 2021, p. 9).

O Documento reflete como isso impactou na área urbana, ao destacar que “Ao redor das cidades surgem cinturões, com uma população que fica à margem da sociedade, produto dos fatores acima citados. Posteriormente, os núcleos foram se aglomerando e passaram a formar bairros populosos, com pouca organização e planejamento.” (PPP, 2021, p. 10). A partir disso, a escola passa então a pensar em modos para promover um ensino na qual permite refletir sobre os modos de ensino e busca sempre desenvolver uma educação igualitária.

O Projeto Político Pedagógico (2021, p. 10) reflete que na comunidade o número de pessoas semianalfabetas é significativo, porém a educação e cultura aumentaram significativamente, principalmente se observamos as instituições de nível superior presentes na cidade, tendo como principal Universidade Federal Fronteira Sul.

Por estar localizada em uma região central da cidade de Erechim, a escola recebe alunos de diferentes bairros, o que faz com que o perfil dos estudantes seja diversificado. Segundo o PPP da escola:

Esta característica faz parte deste estabelecimento de Ensino, um educandário polo. Isso caracteriza uma clientela com vários níveis culturais e ricas experiências de vida. Também aparece no diagnóstico algumas dificuldades, tais como: desestrutura familiar, dificuldade de locomoção, desemprego, rupturas no aspecto cognitivo: falta de compromisso com a participação comunitária escolar, dificuldade de acesso à comunicação e tecnologia. (PPP, 2021, p.10).

É possível então, compreender que dentro da escola se fazem presentes diferentes vivências e condições sociais dos alunos. O documento também destaca que em 2019 foi realizada uma pesquisa de campo com a comunidade educativa, que segundo os dados apresentados, os responsáveis pelos alunos da escola “são autônomos, mães do lar, auxiliar de serviços gerais e recebem de 1 a 3 salários mínimos, muitos estão desempregados. O nível de instrução desses pais varia entre o médio e o fundamental incompleto.” (PPP, 2021, p. 11)

A escola destaca em seu PPP (2021, p.13) que seus objetivos centrais tem como foco:

Proporcionar aos educandos situações para que possam construir o conhecimento de forma interdisciplinar, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, promovendo uma escola para todos, educando na diversidade, resolvendo os problemas num processo ativo e comprometido com a transformação social.

Um dos focos de ensino para o Ensino Fundamental que pode se destacar do projeto político pedagógico da escola é “A busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.” (PPP, 2021, 14). Para o 4º Ano, o documento reflete que a educação deve:

Permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno como agente da linguagem, capaz de usar a língua (falada e escrita em diversificadas atividades humanas, contemplando os quatro grandes eixos da língua portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica, visando sua realização e interação social). Favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e dos conhecimentos matemáticos, aplicando-os em diferentes situações dentro dos seguintes aspectos: fazer relações, enfrentar as situações-problema e buscar soluções. Criar condições para que o aluno possa desenvolver a criatividade, expressão corporal, conhecer as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida, compreendendo o mundo em que está inserido e suas relações com o mesmo. (PPP, 2021, p. 16).

Embora o Projeto Político-Pedagógico da escola aborde diferentes documentos orientadores e legislações educacionais, como a BNCC, o RCG, a cartilha de inclusão do MEC, o site da FENEIS na área da surdez e as condições especiais de avaliação para NEE. E as legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, o Decreto nº 51.799, de 28 de agosto de 2014, a Resolução nº 313, de 16 de março de 2011 e a Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008. Ainda se vê a carência da presença da Lei 10.639/03, o que torna necessário que o documento passe por uma nova atualização para que seja incluída.

Como citado anteriormente, o documento enfatiza em diversos momentos a importância de um ensino voltado à Educação Inclusiva. Entretanto, observa-se que questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais não aparecem no documento, a Lei 10.639/03 não é citada. Em minha concepção, acredito que isso pode estar relacionado pelo fato de que muitos professores ainda não se sentem preparados para dialogar com as crianças sobre essas questões. Em alguns casos, há a compreensão equivocada de que o ensino das relações étnico-raciais estaria direcionado apenas às crianças negras e indígenas, ou ainda a ideia de que somente professores negros, pardos ou indígenas possuem domínio para tratar do assunto. Considera-se também que muitos professores acreditam que não possuem formação suficiente para desenvolver práticas pedagógicas em relação ao tema.

A escolha para a temática do estágio também se formou a partir deste ponto, ao compreender que o ensino voltado à educação étnico-racial não estava tão presente na sala de aula, foi pensada então em desenvolver propostas voltadas à um ensino que abordasse as pluralidades, em que pensasse a formação cultural e social (povos originários e africanos) e a identidade das crianças.

4.2 REFLEXÃO ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A turma escolhida para a realização do estágio foi uma turma do 4º ano (49B), na qual estavam matriculadas 24 crianças (11 meninas e 13 meninos), com faixa etária de 9 a 10 anos.

O estágio foi realizado em duas etapas, no primeiro semestre de 2025 foi realizada a observação da turma. Para analisar os que as crianças costumam viver dentro da escola é necessário ter um olhar atento sobre o que elas têm interesse em aprender, a partir dessa análise o estagiário/professor consegue desenvolver um planejamento no qual o interesse dos estudantes estejam incluídos. Assim, a partir do que foi observado da turma foi possível

compreender que a forma como elas enxergavam as pluralidades dos sujeitos poderiam ser mais aprofundada a partir de alguns diálogos.

Com base nas observações realizadas foi desenvolvido um plano de aula para a realização da monitoria e regência com a turma. O plano foi produzido a partir de uma sequência didática, Antoni Zabala (1998, p. 18) afirma que “As sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Por meio das sequências didáticas é possível criar um ensino organizado, no qual os conteúdos das diferentes disciplinas possam estar alinhados e sejam significativos para a turma.

O vínculo com as crianças da turma começou desde o período de observação, ocorrido em maio de 2025. Depois, em Setembro retornei então à escola para realizar a segunda etapa do estágio (monitoria e regência). As crianças da turma sempre interagiram bastante durante as aulas, mesmo que durante o período de regência ainda tinham certo receio em participar das rodas de conversa, alguns dias depois isso mudou, e as crianças começaram a interagir.

Em outro momento, realizamos a produção das bonecas abayomis, Pereira e Gonçalves (2020, p.325) afirmam que “as bonecas Abayomi são vistas como um recurso lúdico que faz frente à ausência de bonecas negras no mercado e é um facilitador para dialogar sobre identidade”. Como se sabe existe uma história na qual é dita que as bonecas eram criadas a partir de retalhos de roupas de mulheres negras escravizadas trazidas da África, e que essas bonecas eram feitas para na tentativa de acalantar seus filhos durante a vinda para o Brasil, entretanto essa história não é verdadeira, por isso, ressaltei para as crianças da turma que isso se tratava de uma lenda e que a verdadeira origem dessas bonecas se dá pela artesã e Militante do Movimento das Mulheres Negras Lena Martins, que na década de 1980, criou as bonecas para promover a sua criação em oficinas realizadas nas comunidades do Rio de Janeiro.

Para o último momento, produzimos bonecas, assim foi disponibilizado retalhos para serem feitas. Depois, realizamos uma roda de conversa para debater como foi o processo. De modo geral, as crianças demonstraram sentimentos positivos, reconhecendo-se que o ensino sobre a história afro-brasileira contribui para um processo de inclusão e conhecimento cultural para as crianças.

Figura 3 — Boneca Abayomi produzida em sala de aula.

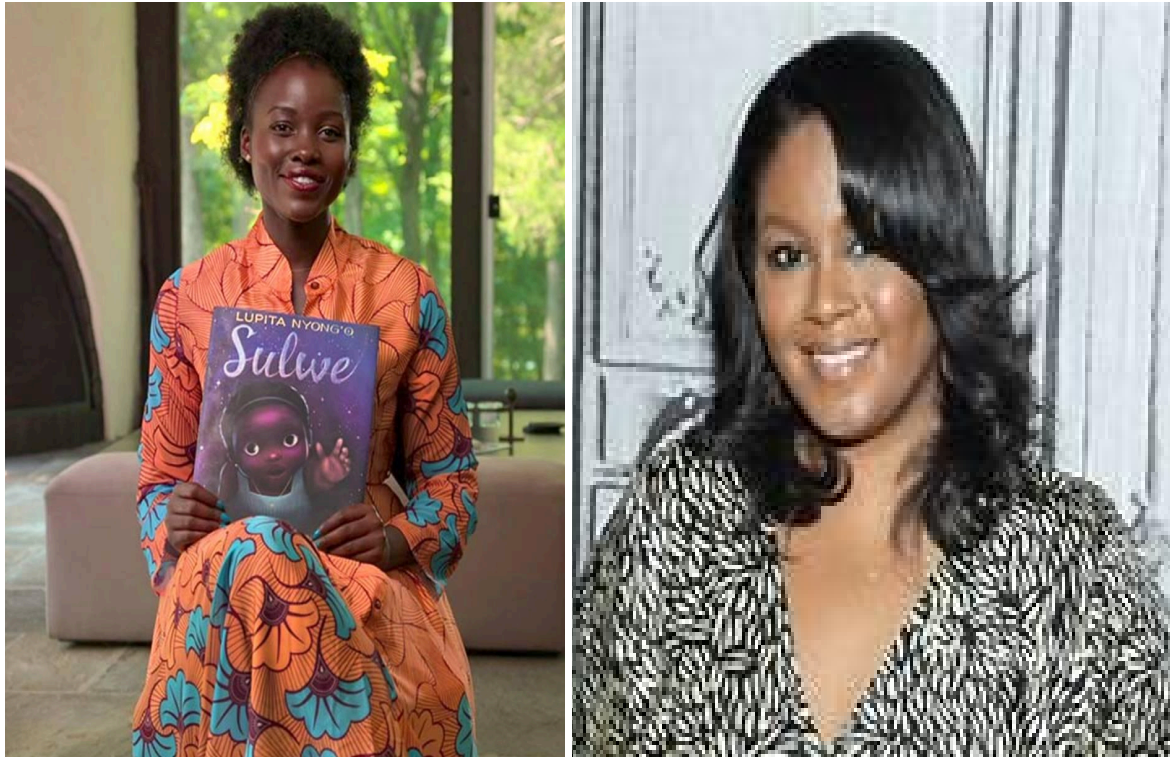


Fonte:Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao compreender a importância de inserir literaturas nas quais valorizam as diversidades raciais e culturais, foram exploradas histórias nas quais as crianças pudessem observar a presença de protagonistas negros e indígenas. Durante o processo do estágio, realizamos a leitura das respectivas histórias:

O livro *Sulwe*, escrito por Lupita Nyong'o, atriz e escritora queniana-mexicana, e ilustrado por Vashti Harrison, autora e ilustradora estadunidense, aborda temas como identidade, representatividade e racismo. A narrativa apresenta a trajetória de Sulwe, uma menina que se sente inferiorizada em casa e na escola por causa da tonalidade de sua pele. Ao longo da história, a personagem passa por um processo de reconhecimento e valorização de sua própria beleza e identidade.

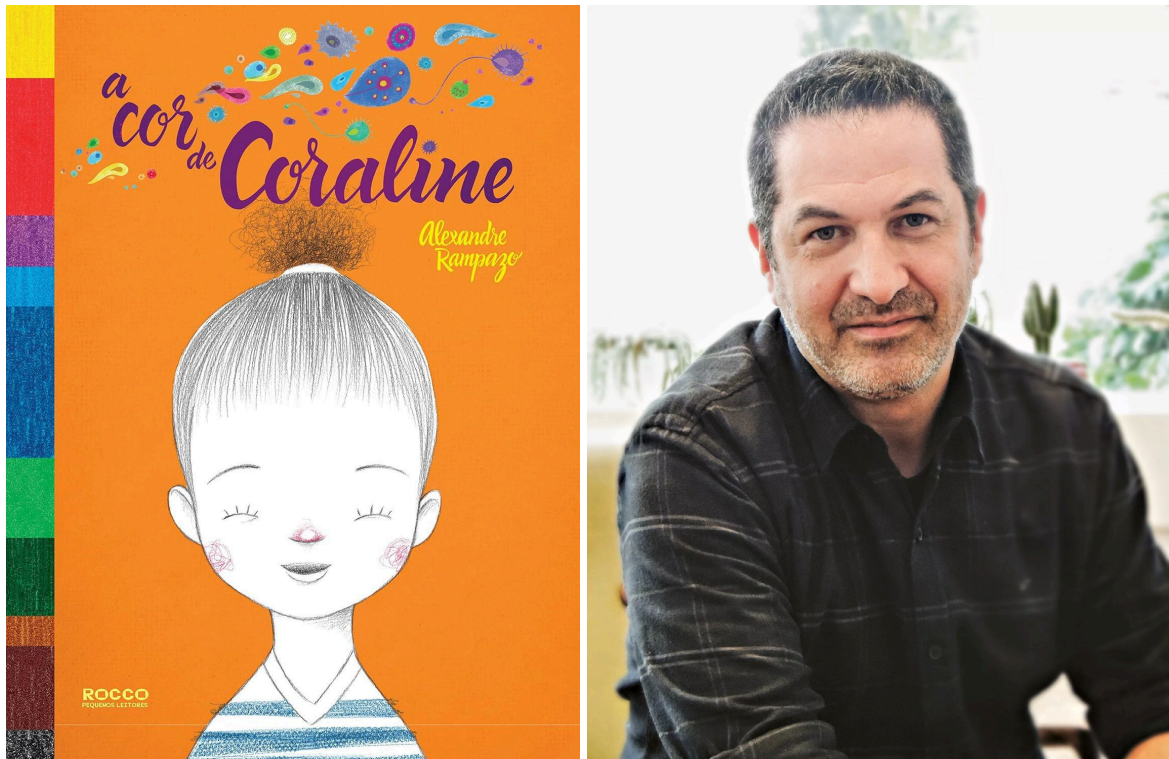
Figura 4— Capa, autora e ilustradora do livro “Sulwe”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

O livro *A Cor de Coraline*, escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo, autor e ilustrador brasileiro, apresenta a história de Pedrinho, que ao pedir um lápis “cor de pele” é questionado por Coraline sobre qual seria essa cor. A partir desse diálogo, a narrativa explora diferentes tonalidades e possibilidades de representação, promovendo reflexões sobre a diversidade, a identidade e a autoaceitação.

Figura 5— Capa, autor e ilustrador do livro “A cor de Coraline”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

O livro *Neguinha, Sim!*, escrito por Renato Gama, cantor, compositor e escritor brasileiro, e ilustrado por Bárbara Quintino, ilustradora brasileira, apresenta uma história-canção que busca valorizar a identidade e a ancestralidade negra. Ao longo da narrativa, são destacadas características físicas da personagem, como seus cabelos, olhos e cor de pele, ressaltando a beleza dos traços negros e fortalecendo a construção de uma imagem positiva de si mesma. A obra contribui para a valorização da cultura afro-brasileira e para o fortalecimento da autoestima e da representatividade das crianças negras.

Figura 6— Capa, autor e ilustradora do livro “Neguinha,sim!”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

O livro ‘Chama o Sol, Matias’, escrito por Sonia Rosa, escritora brasileira, e ilustrado por Camilo Martins, ilustrador brasileiro, conta a história de um garoto chamado Matias que percebe o desaparecimento do sol e observa que o ambiente ao seu redor fica mais frio e sem cor. Diante disso, Matias passa a “chamar o sol de volta”, em uma narrativa que aborda a imaginação, a sensibilidade e a relação da criança com o mundo ao seu redor.

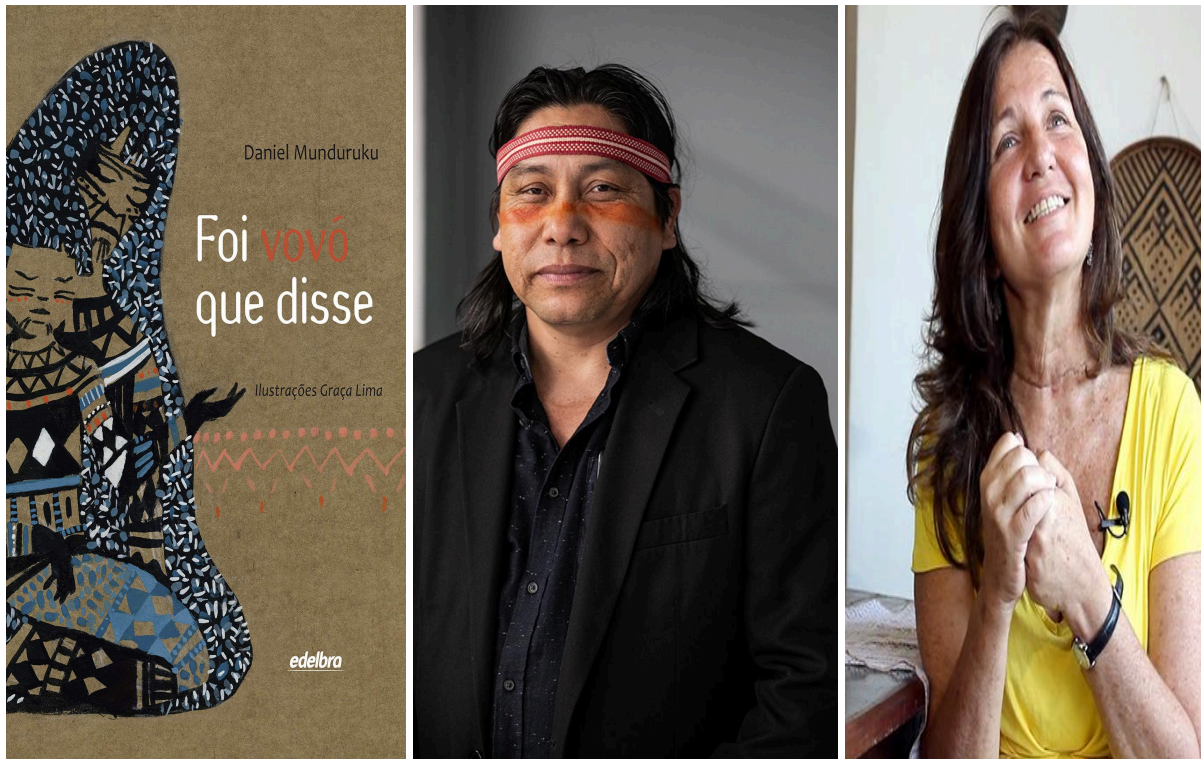
Figura 7— Capa, autora e ilustrador do livro “Chama o Sol, Matias”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

A história “foi vovó que disse” escrita por Daniel Munduruku, escritor, professor e ativista indígena brasileiro pertencente ao povo Munduruku, nascido em Belém (PA), e ilustrada por Graça Lima, ilustradora brasileira, apresenta a narrativa do pequeno Kaximborempô, que compartilha a história de seus ancestrais, seu cotidiano e os ensinamentos transmitidos por sua avó. A obra valoriza os saberes indígenas, a memória ancestral e a relação entre gerações.

Figura 8— Capa, autor e ilustradora do livro “Foi vovó que disse”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

A história “Caderno de Rimas de João”, escrito por Lázaro Ramos, ator, apresentador, ativista, autor e cineasta brasileiro, e ilustrado por Maurício Negro, escritor e ilustrador brasileiro, apresenta, de maneira lúdica e colorida, diferentes possibilidades de brincar com as palavras. A obra narra a história de um menino que explora o universo das rimas, utilizando a criatividade e a imaginação para criar novas formas de expressão por meio da linguagem.

Figura 9— Capa, autor e ilustrador do livro “Cadernos de Rimas do João”.



Fonte: Imagens da internet (2026).

O livro *Contos Indígenas Brasileiros*, escrito por Daniel Munduruku, escritor, professor e ativista indígena brasileiro, pertencente ao povo Munduruku, nascido em Belém, no estado do Pará, e ilustrado por Rogério Borges, ilustrador brasileiro, é uma coleção de oito contos que retratam a vida, os costumes, os saberes e as tradições de alguns povos indígenas do Brasil. A obra possibilita conhecer diferentes narrativas indígenas, valorizando suas culturas e formas de compreender o mundo.

Figura 10— Capa, autor e ilustrador do livro "Contos indígenas Brasileiros".



Fonte: Imagens da internet (2026).

Ao abordar a literatura que contempla narrativas diversas, buscou-se reconhecer juntamente com as crianças a valorização da diversidade racial e reconhecimento de identidade. As histórias apresentadas permitiram também que as crianças enxergassem o protagonismo negro e indígena nos contos e sua importância, além de permitir refletir sobre o respeito ao outro e suas diferenças.

O planejamento foi realizado por meio de uma sequência didática, que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática e encadeada em torno de um tema central, na qual garante um processo de ensino-aprendizagem progressivo e significativo. Como já citado, a estrutura segue as habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e engloba os seguintes temas: povos indígenas, povos afro-brasileiros, miscigenação no Brasil, comidas típicas das regiões do Brasil, músicas e danças tradicionais, processo de colonização do Rio Grande do Sul, diversidade religiosa no Brasil, diversidade na turma e jogos de origem africana.

O estudo e a compreensão sobre a história dos povos originários é imprescindível dentro das escolas, pois podemos compreender sobre a nossa formação histórica, social e cultural, além de permitir para que possamos valorizar a história desses povos antes da chegada dos colonizadores. Durante o **primeiro dia de regência** buscamos saber mais sobre os povos indígenas. Realizamos uma leitura sobre as origens de diferentes povos das regiões do Brasil (Tikuna, Guarani, Kaingangs, entre outros).

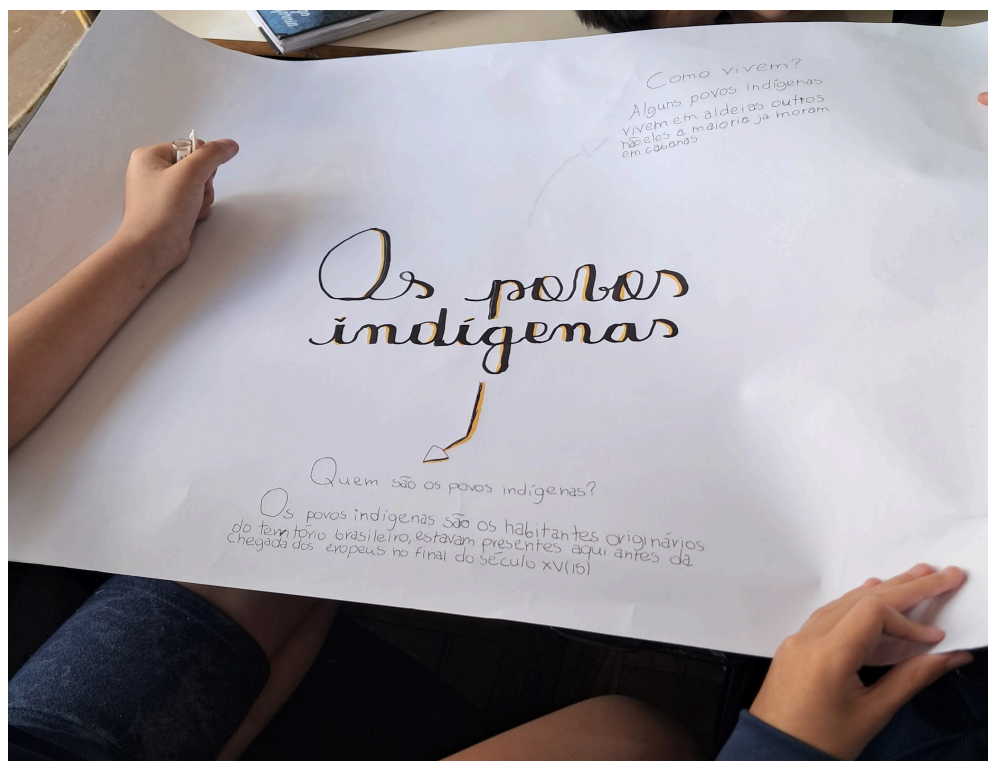
É importante dialogar com as crianças sobre o tema, pois muitas ainda possuem uma visão estereotipada sobre os povos indígenas, para Silva (2012, p.215):

O pouco conhecimento está associado basicamente à imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um 'índio genérico', com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da Região Amazônica e do Xingu [...] (Silva, 2012, p.215).

Na sala de aula, ainda se vê uma visão limitada e estereotipada com que os povos indígenas são representados, e isso ocorre principalmente por uma forte influência da mídia, que por vezes os apresenta com características costumeiras. Isso gera uma visão distorcida e gera um apagamento acerca das diversidades existentes entre os povos indígenas no Brasil. É importante que as crianças reconheçam que os povos indígenas possuem diferentes culturas, línguas e modos de vida. Baniwa (2006, p.49) afirma que:

Não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facilitando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui (Baniwa, 2006, p.49).

Figura 11 — Produção de um mapa mental sobre os povos indígenas realizados pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A partir das discussões sobre a chegada dos povos originários e suas contribuições para a nossa sociedade, exploramos as diversidades indígenas e para isso assistimos o vídeo do indígena Daniel Munduruku (escritor, professor, ator e ativista indígena brasileiro originário do povo munduruku), o vídeo refletia sobre como a nossa sociedade costuma ignorar a perspectiva dos povos indígenas, no vídeo, ainda se destaca a importância da oralidade na preservação da memória e dos saberes tradicionais. O estudo sobre os povos indígenas teve por objetivo explorar as pluralidades culturais existentes.

No segundo dia de regência, o tema central da aula foi ‘Os povos afro-brasileiro. Refletimos em aula como os povos africanos foram trazidos para o Brasil, o processo de escravidão e abolição da escravatura, e as suas contribuições para a cultura Brasileira. Para Kuhn (2025, p. 20) “[...] a memória do passado nos ajuda a ter melhor percepção dos fatos, as reflexões sobre a cultura negra fazem parte de temas de suma relevância para a formação social, cultural e educacional de um povo”. Compreende-se a importância de dialogar com as crianças como nossa sociedade se formou e a identidade de cada um, ressalta-se ainda que

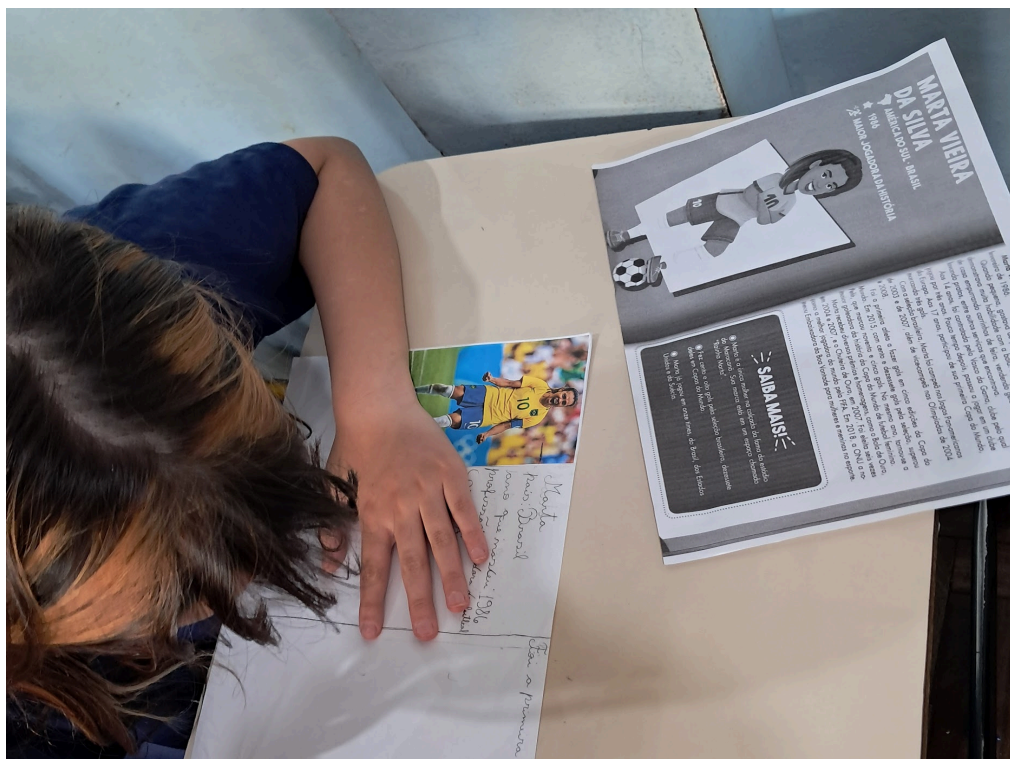
mesmo que na turma a grande maioria fossem alunos brancos realizar a discussão ainda permanece importante, para Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de descendência negra. Interessa também aos alunos de outras descendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 16)

Através desse diálogo, podemos então buscar (re)conhecer a história e origem também dos estudantes da turma, algumas crianças em diálogo informaram qual era a raça de seus parentes e relataram sobre suas dúvidas em relação à sua própria cor.

Neste mesmo dia, exploramos a Obra “50 personalidades negras revolucionárias”, da autora Karina Barbosa, livro em que apresenta as contribuições sociais e culturais de pessoas negras. Cada criança precisava produzir um mapa mental em que apresentasse os principais pontos da trajetória de vida da pessoa que lhe foi apresentada, após essa produção apresentavam para a turma toda.

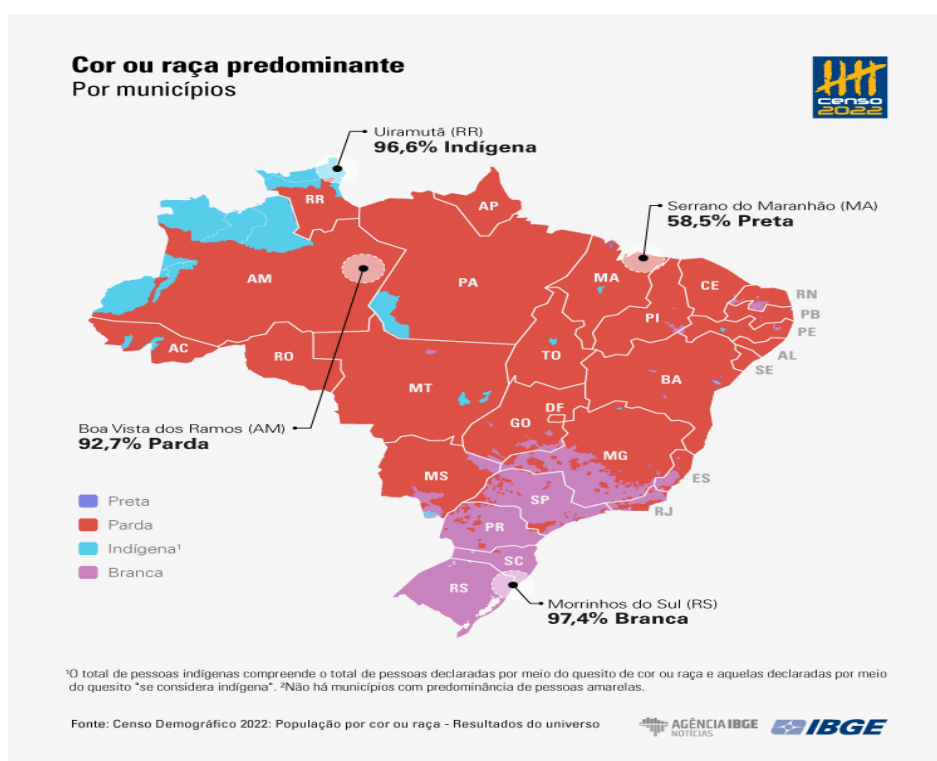
Figura 12 — Criança produzindo um mapa mental.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

As crianças demonstraram interesse na temática, principalmente quando discutimos no terceiro dia de regência sobre a “miscigenação”, neste momento muitas apresentaram dúvidas sobre suas origens e sua própria cor, demonstrando também surpresa ao observar que, de acordo com o Censo de 2022, a maior concentração de pessoas pardas está presente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Figura 13— Cor ou raça predominante por Municípios do Brasil.



Fonte: Censo Demográfico, 2022: População por cor ou raça.

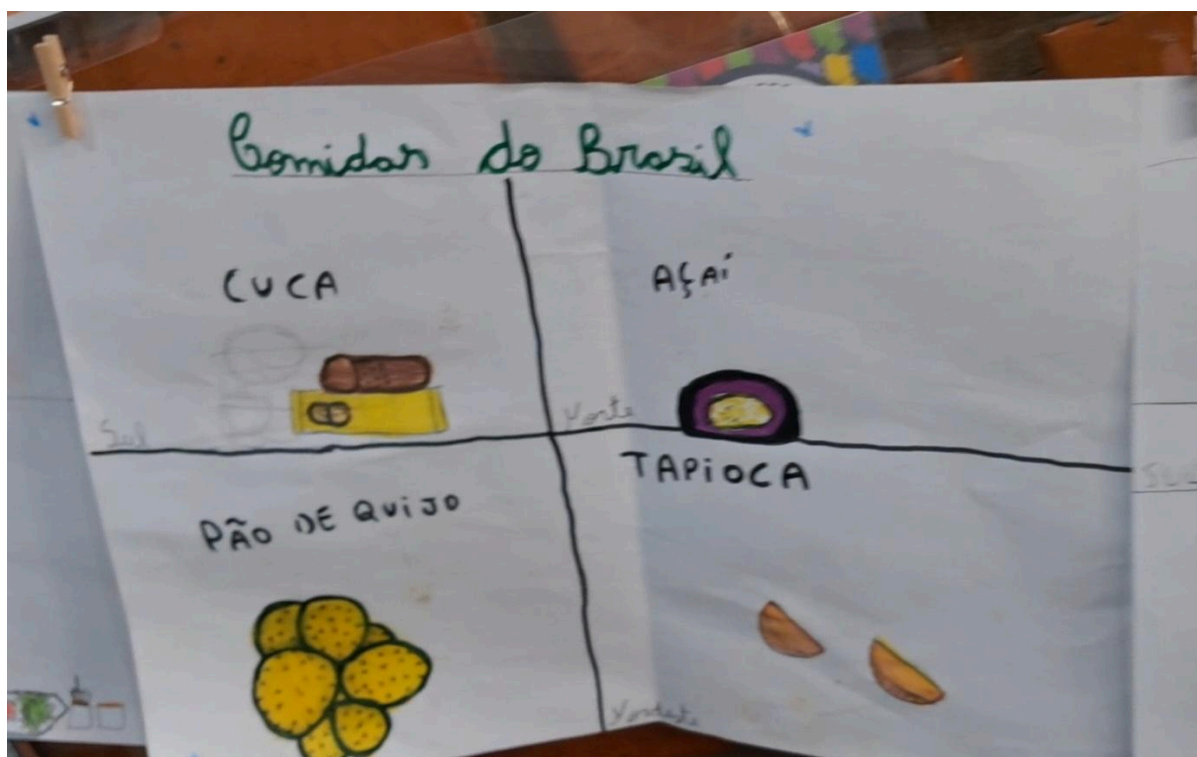
Ao observarem este mapa e os resultados do gráfico, as crianças então questionaram “o que são pessoas pardas?”, então, a partir dessa pergunta dialogamos novamente sobre a miscigenação no Brasil, quem se reconhecia como pessoa parda na sala de aula, as crianças ainda expressaram suas ideias em relação sobre o tema.

A diversidade cultural brasileira é um elemento marcante em várias regiões do país, e isso ficou evidente durante o processo de regência no meu estágio. Em alguns momentos, dialoguei com as crianças sobre as músicas regionais de cada parte do Brasil. Como elas demonstravam muito interesse em conhecer os estilos de cada local, aprofundarmo-nos na análise de diversos gêneros, tais como o samba, o pagode, o funk e o sertanejo. Foi um

momento muito significativo, pois, enquanto eu conversava com elas sobre o carimbó — uma dança típica da região Norte —, elas, por sua vez, falavam com muito amor sobre as danças gaúchas. Essa abordagem ocorreu de acordo com o interesse do próprio grupo: pesquisamos o estilo musical de determinada região e assistimos aos vídeos por meio do YouTube.

Após conhecermos as músicas, partimos para o tema “Comidas do Brasil”. O objetivo era reconhecer a rica diversidade de pratos típicos espalhados pelo país, identificando as principais referências gastronômicas de cada local. Esse momento também se mostrou muito necessário e gerou grande curiosidade. As crianças queriam saber se eu já tinha experimentado o chimarrão, o que eu achava da cuca e do sagu. Pode-se dizer que as aulas se tornaram um espaço de troca de saberes e experiências, pois elas também perguntavam sobre o sabor do vatapá, o que era o tucupi ou se o açaí era doce. No meio de tantas dúvidas e perguntas, marcamos as tardes de estágio como um ambiente de discussão sobre a rica diversidade presente em nosso país. A atividade apresentada abaixo trata-se de uma proposta realizada em aula, na qual as crianças desenharam a comida que mais chamou a atenção de cada região do Brasil.

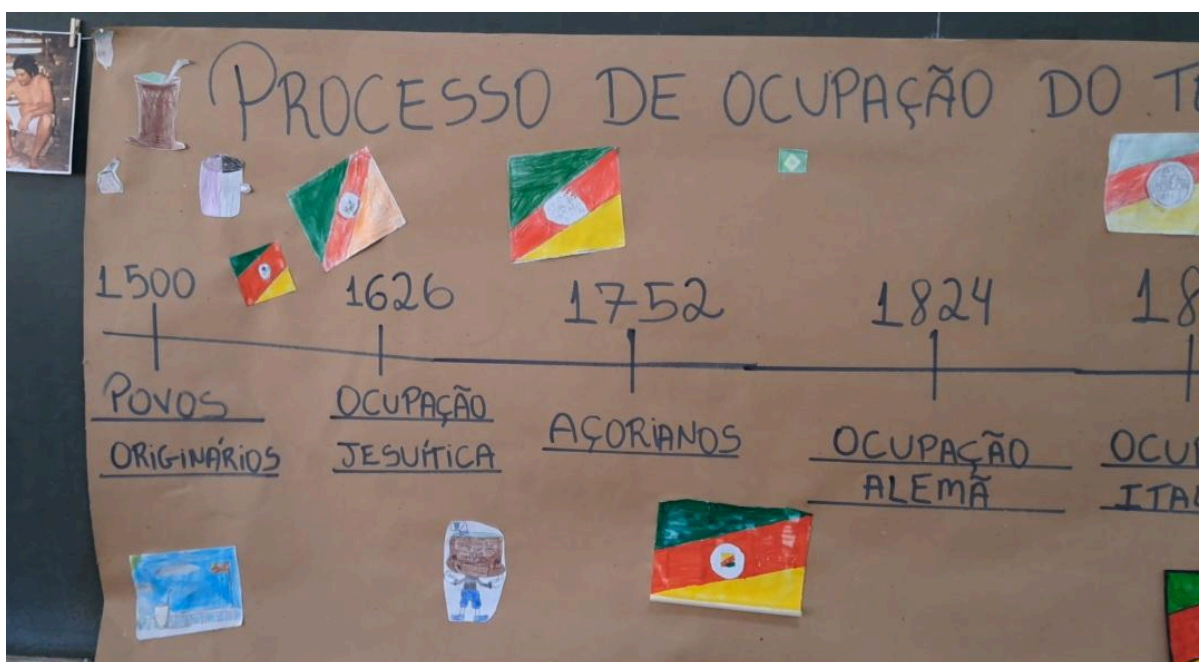
Figura 14— Desenho sobre comidas típicas das regiões do Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Após analisar a formação dos povos originários e da chegada dos povos africanos e suas respectivas contribuições para a formação da sociedade brasileira, dialogou-se com as crianças sobre o processo de formação da cidade de Erechim, Rio Grande do Sul. As crianças primeiramente organizaram em um quadro o que entendiam sobre os povos indígenas depois da nossa primeira aula sobre os povos indígenas do Brasil. Foi explicado para as crianças que os povos Kaingang foram os primeiros a chegarem neste local, para este momento da aula após discutir os textos montamos uma linha do tempo referente a chegada de cada povo que chegava no Rio Grande do Sul.

Figura 15— Linha do tempo produzida pelas crianças.

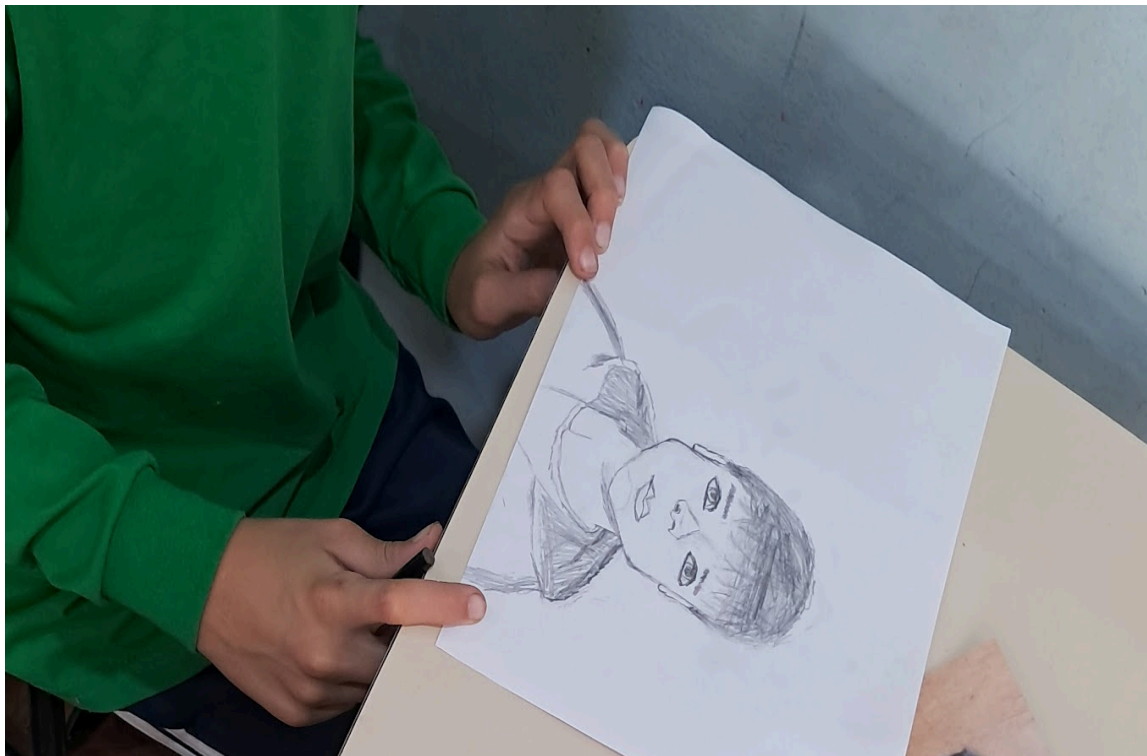


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Foi apresentada também sobre a diversidade religiosa no país, e através de um gráfico avaliamos o percentual das diferentes religiões existentes no Brasil. Após toda essa análise realizamos a montagem do próprio gráfico da turma com a religião de cada estudante, o momento foi marcado como uma troca de saberes sobre as religiões de cada criança..

Para o penúltimo dia de regência, realizamos uma proposta na qual tinha como objetivo permitir que as crianças reconhecessem suas identidades. Dessa forma, entreguei para elas uma foto de seu próprio rosto para que desenhasssem em uma folha e destacassem características próprias de si (religião, cor, cidade, idade).

Figura 16— processo da produção do autorretrato.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A proposta realizada com a turma foi importante para as crianças identificarem aspectos de si mesmas e observar suas singularidades. Conforme afirma Pimentel (2017, p. 309) “a narrativa de si não é relato do que se passa com alguém, mas a construção de como o sujeito se percebe e se apresenta”. Ao finalizar os autorretratos realizamos uma exposição dos desenhos produzidos, na qual as crianças puderam observar as produções de seus colegas de turma e reconhecer a individualidade de cada um e identificar as diversidades existentes na sala de aula.

Ao longo do processo de observação, monitoria e regência construí com as crianças da turma uma relação amigável, isto influenciou para que as aulas pudessem ser realizadas de maneira tranquila, pois através de combinados e respeito mútuo concluímos o que estava previsto no plano de atuação desenvolvido. Os alunos eram participativos durante as leituras de texto e interagem, todos ficavam atentos durante as leituras de texto e também eram participativos durante os momentos de diálogo. No último dia realizamos um feedback acerca do que foi visto durante o estágio, no geral, as crianças relataram que o tema proposto foi interessante e que ao explorar mais sobre o assunto perceberam a importância da disciplina de história nas aulas.

Em minha concepção, dialogar com as crianças sobre a temática contribuiu para a valorização das diferenças, para Pinheiro (2023, p. 93), “[...] é importante para a nossa comunidade escolar aprendermos a partir do encontro das diferenças! Nosso currículo ganha muito com a diversidade, e nossas crianças, suas famílias e nossas colaboradoras também.” por isso, dá-se a importância da construção de espaços que abordam as diversidades.

Pinheiro (2023, p. 87) destaca que a sociedade costuma observar o mundo a partir da ótica ocidental e que os dualismos que nos são impostos influenciam o modo como pensamos em nos encaixar no mundo. O que nos leva a refletir: o que nos influencia a enxergar o mundo dessa maneira?, Pinheiro (2023, p. 122) afirma que “[...] Embora nosso país seja tão rico em diversidade existencial e cultural, os espaços de poder não refletem essa pluriversalidade [...]. Muitas vezes, determinados grupos sociais ocupam majoritariamente esses lugares (empresas, escolas, universidades, entre outros), enquanto outros permanecem com pouca representação o que por vezes influencia para que esse apagamento ocorra no ambiente educacional.

Um dos pontos centrais do estágio era (re)conhecimento de suas origens, mas isso não era somente para as crianças. É importante que nós, educadores, tenhamos o conhecimento da nossa história, Pinheiro (2023, p. 99) enfatiza que “[...] é só sabendo de onde viemos e quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo à emancipação do nosso povo.”, ou seja, é importante conhecer sua própria história, saber de suas origens, ter essa compreensão permite que o professor desenvolva a valorização de sua identidade.

Na minha adolescência passei por um processo em que presenciei as diferentes culturas (região Norte e Sul), vivenciar os costumes e tradições da região me fez enxergar as pluralidades existentes em nosso país, para além das duas regiões compreendo também a importância das outras regiões e suas contribuições para a nossa sociedade. Ainda consigo lembrar o choque de realidade ao notar que pude reconhecer a história do local em que nasci, somente quando deixei o local, e somente hoje, reconheço a importância de conhecer as diferentes culturas e raças.

Um dos motivos que nos faz discutir sobre pluralidades raciais na sala de aula se dá ao fato de que a escola é um local em que mais influencia nas escolhas sociais do indivíduo, Pinheiro afirma que:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. (Pinheiro, 2023, p. 147)

Ou seja, a escola influencia a sociedade, mas também é influenciada pelo sistema, seja na forma como o currículo é organizado, seja nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, considera-se que a escola deve constituir-se como um espaço de enfrentamento ao racismo, promovendo práticas antirracistas, incentivando a leitura de literaturas negras e indígenas, promover a inclusão da Lei nº 10.639/03 no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e promover sua prática no cotidiano escolar. Além disso, torna-se fundamental a realização de formações que possibilitem reflexões e aprendizagens acerca das questões étnico-raciais.

O conjunto de proposições corresponde ao esforço de ampliação da compreensão da história e cultura brasileira no contexto escolar. Nesse sentido, a valorização da história e da cultura indígena e africana dialoga com as bases legais que orientam a educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a ampliação da leitura de mundo proposta por Paulo Freire (Freire, 1989) ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o autor destaca que os sujeitos constroem conhecimentos a partir de suas vivências, experiências e relações sociais. Dessa forma, compreende-se que é imprescindível reconhecer e valorizar as diferentes trajetórias históricas e culturais nas escolas, o que indica a premissa de construir a possibilidade de aprender sobre o outro e com o outro no sentido de uma educação pública e em torno da justiça e equidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, cujo foco é compreender as experiências educativas em torno da diversidade étnico-racial no contexto do Estágio Obrigatório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da UFFS, destaco que as experiências acerca do estágio culminaram em reflexões sobre o significado da temática da diversidade étnico-racial na formação das pedagogas e pedagogos. Pontuo que as experiências no processo do estágio contribuíram para a minha identidade docente, ou seja, a experiência do estágio como espaço formativo e de pesquisa implica problematizar a concepção dicotômica entre “teoria e prática”. Assim, o estágio é entendido como uma práxis que contribui tanto para a construção do perfil da docência quanto para a sensibilização de temas complexos da realidade escolar.

Por conta disso, as propostas educativas sobre a diversidade étnico-racial no estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental demandam de um período de preparação na seleção dos materiais, livros e atividades a serem desenvolvidas durante a monitoria e regência. O planejamento representa o exercício de criação e mobilização dos repertórios formativos do campo da docência. Além disso, é importante mencionar que tive acesso aos livros escolhidos para a prática pedagógica na Biblioteca da UFFS-campus Erechim e buscas realizadas na internet.

Após analisar e conhecer as legislações brasileiras que norteiam as estratégias pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial, compreendo que as Leis e Documentos (principalmente se utilizarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais) voltados à educação étnico-racial ainda demandam de formação continuada de modo a romper com a fragmentação curricular. Além disso, destaco a importância de apropriação dos conceitos para o estabelecimento de compromisso institucionais na luta contra o racismo em documentos como currículos, planejamentos e PPP.

Por fim, retomo ao último objetivo específico desta pesquisa, que tinha como foco “compreender os desafios e possibilidades de aprendizagem sobre a diversidade nos Anos Iniciais do E. F.” Ao refletir sobre os desafios encontrados sobre a diversidade, defino que a prática de realizar um planejamento necessita de tempo e reflexão e que por vezes as aulas podem não sair conforme o que consta no plano de aula elaborado, em relação à diversidade, cito que por consideração do tema ter sido “novo” para a grande maioria dos alunos foi mais desafiador explicar para eles, sendo necessário retomar o que tínhamos como objetivo em diversas aulas.

Entre as aprendizagens adquiridas neste período afirmo que construir uma prática pedagógica com intencionalidade permite que o educador reflita sobre o que pretende propor para as crianças. No estágio, também se aprende com os alunos, o conhecimento deles acerca das diversidades culturais era rica, as crianças demonstraram muita empolgação ao falar sobre as danças, comidas e tradições da Região Sul além do interesse pelas demais culturas das outras Regiões do Brasil. Menciona-se também como aprendizagem o ato de pesquisar sobre o tema, pois no processo de construção das aulas pude explorar e conhecer as pluralidades culturais existentes.

Analiso também que no decorrer deste processo de estágio e formação universitária passei por um período de letramento racial. Dentro da Universidade pude conhecer e fazer parte do Coletivo de Mulheres Negras Beatriz Nascimento. O coletivo é um projeto de extensão que foi criado em 2021 por três acadêmicas do curso, cujo objetivo é promover debates acerca do racismo e da população negra. No ano de 2024, conheci o Coletivo e comecei a atuar como bolsista no projeto e durante este período de dois anos estive presente em diversos cenários do projeto, menciona-se o grupo de estudos, que promove discussões de livros essenciais para uma formação voltada ao reconhecimento racial, o julho das pretas que contribui para que as mulheres negras e pardas reconheçam sua importância na sociedade e a SER AFRO que através de seminários, rodas de conversa e demais reuniões que contribui para que possamos refletir ações para uma educação voltada às relações etnico-raciais. Ademais, ressalto que as disciplinas realizadas neste processo de formação também foram essenciais para a minha formação.

A realização de práticas pedagógicas voltadas à explorar as diversidades étnico-raciais nos Anos Iniciais mostrou-se fundamental para que eu pudesse refletir das diferenças existentes, o reconhecimento da história dos povos indígenas e africanos e valorização das diversas culturas. Considero, portanto, que o estágio contribuiu para a minha formação acadêmica no modo a se pensar em uma educação antirracista, pois refleti sobre as práticas pedagógicas voltadas a uma educação para a diversidade. Durante o planejamento e atuação na regência, pude notar quais as formas que o assunto poderia ser dialogado com as crianças. Assim, enfrentar o racismo e os diferentes preconceitos passa a ser um compromisso da educação brasileira, visto que a construção de pedagogias surge da relação entre crianças e as demandas da sociedade. E como afirma Renan Mattos (2025, p.23), constrói-se “uma pedagogia da infância que reafirma as diferenças representa a defesa da infância e da criança como sujeito de direitos, bem como uma educação pública, laica e de qualidade”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. **O diário reflexivo, avaliação e investigação didática**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 447-462, out./dez. 1998.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: CNE, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) – Campus Erechim (EMEC 5000403)**. Ingressos a partir de 2018. Código anterior: CCLP-ER. Disponível em: <https://boletim.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cgpdgler/2018-0002>.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.
- ESCOLA SANTO AGOSTINHO. **Projeto Político-Pedagógico**. Erechim: 15ª Coordenadoria Regional de Educação, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMA, Renato. **Neguinha, sim! Ilustrações de Bárbara Quintino**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação como exercício de diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUHN, Cinara Ciscato. **Diversidade étnico-racial e práticas pedagógicas na escola**. Ivy Ember Scientific Journal, Orlando-FL, v. 4, n. 2, p. 15-28, 2025.

SANTOS, Karina Barbosa dos. **50 personalidades negras revolucionárias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2023.

SILVA, Edison. (2013). **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista História Hoje, 1(2), 213–223.
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.48>.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas – Investigação Qualitativa em Educação, Aracaju, v. 2, p. 243-247, 2015.

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

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

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Renan Santos. **As relações étnico-raciais e a Educação Infantil: Perspectivas antirracistas e a história de Santa Maria-RS**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 14, n. 31, 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Ilustrações de Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. Ilustrações de Graça Lima. 2. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2015.

NADAL, Beatriz Gomes. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. In: SOUZA, Maria Cristina da Silva; COSTA, Lourdes Maria Bragagnolo Frison da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Ivânia dos Santos. **EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena**. Moara: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, n. 43, p. 21-34, jan./jun. 2015.

PEREIRA, Josélia Gomes; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Turbantes e bonecas Abayomi: estratégias para o fortalecimento da etnicidade afro-brasileira em espaços educativos**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 266-281, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte**. In: GEARTE, v.4, .2, 2017.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. Ilustrações de Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

ROSA, Sonia. **Chama o Sol, Matias!**. Ilustrações de Camilo Martins. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Karina Barbosa dos. **50 personalidades negras revolucionárias**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SOUZA, Maria Cristina da Silva; COSTA, Lourdes Maria Bragagnolo Frison da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

VIANA, Maria Cristina Gomes. Prática pedagógica e avaliação. In: NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.