



ESTAGIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAVESSIA ENTRE A TEMPESTADE DO DISTANCIAMENTO E O DISTANCIAMENTO COMO TEMPESTIVIDADE

Internship in early childhood education in a pandemic: crossing between the storm of distance and distance as a tempestivity

Kátia Adair **AGOSTINHO**

Departamento Metodologia de Ensino
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

katia.agostinho@ufsc.br

<https://orcid.org/0000-0003-0261-9790>

Carolina Pereira **SOUSA**

Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

carolpsousa9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5451-048X>

Rayssa de **SOUZA**

Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

rayssadesouza2013@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1055-6024>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O presente relato narra a experiência de estágio obrigatório na Educação Infantil, realizado na 7ª fase do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2021. O estágio foi realizado integralmente de forma remota, devido ao distanciamento social causado pela pandemia do novo Corona vírus. No texto narramos os desafios de estagiar sem o contato direto com as crianças, professores(as) e instituições, trazendo inquietudes, inseguranças e indagações no que se refere ao nosso processo formativo nesta conjuntura, articuladas a reflexões e considerações a respeito da possibilidade de resistência, na utilização deste distanciamento, como um tempo tempestivo para, em conjunto, (re)pensar, explorar e escrever sobre as especificidades da Educação Infantil e o tempo da infância como um direito, bem como advogar a importância das ferramentas da ação pedagógica como instrumentos imprescindíveis para uma permanente construção da docência na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Estágio Obrigatório. Pandemia. Docência.

ABSTRACT

The present report narrates the experience of a mandatory internship in Early Education, carried out in the 7th phase of the Pedagogy course, at the Federal University of Santa Catarina, in the year 2021. The internship was carried out entirely remotely, due to the social distance caused by the pandemic of the new Coronavirus. In the text we narrate the challenges of doing an internship without direct contact with children, teachers and institutions, bringing concerns, insecurities and questions regarding our training process at this juncture, articulated with reflections and considerations regarding the possibility of resistance, in the use of this distance, as a timely time to, together, (re)think, explore and write about the specificities of Early Education and childhood time as a right, as well as advocating the importance of pedagogical action tools as instruments essential for a permanent construction of teaching in Early Education.

KEYWORDS: Child education. Mandatory Internship. Pandemic. Teaching.

Às vezes medito.
Às vezes medito, e medito mais fundo, e ainda mais fundo
E todo o mistério das coisas aparece-me como um óleo à superfície.
E todo o universo é um mar de caras de olhos fechados para mim.
Cada coisa — um candeeiro de esquina, uma pedra, uma árvore.
E um olhar que me fita de um abismo incompreensível.
E desfilam no meu coração os deuses todos, e as ideias dos deuses.
Ah, haver coisas! Ah, haver seres!
Ah, haver maneira de haver seres
De haver haver.
De haver como haver haver.
De haver...
Ah, o existir o fenómeno abstracto — existir.
Haver consciência e realidade.
O que quer que isto seja...
Como posso eu exprimir o horror que tudo isto me causa?
Como posso eu dizer como é isto para se sentir?
Qual é a alma de haver ser?
Ah, o pavoroso mistério de existir a mais pequena coisa.
Porque é o pavoroso mistério de haver qualquer coisa
Porque é o pavoroso mistério de haver... (ÁLVARO DE CAMPOS, 1993, p. 82.)

ESTAGIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A sociedade atual está passando por momentos turbulentos e dissolutos, em que as pessoas necessitam reconfigurar maneiras de pensar, ser, agir e se relacionar consigo e com o outro, atendendo às demandas que o corpo social, político, econômico e de saúde pública exige. O isolamento social, decorrido da pandemia do novo Corona vírus, fez com que nós, estudantes, professores e profissionais da educação buscássemos diferentes alternativas para tentar se adequar a esse novo modelo de convivência e de ensino mediado pelas telas, o ensino remoto. Modelo esse que perdurou por dois anos (2020-2022).

Nós, estudantes da sétima fase¹ do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, fomos apenas duas dentre muitas estudantes que receberam um duro golpe ao constatar que o tão esperado estágio na Educação Infantil também ocorreria no formato remoto, sem qualquer contato pessoal direto com as crianças, professoras(es) e instituições. Diante desse cenário confuso e não muito animador, nossa professora de estágio nos lançou o desafio de tomarmos esses obstáculos causados pelo distanciamento como um incentivo para fazer eclodir nossas vozes, medos, inquietações, frustrações, expectativas e reflexões a respeito da nossa formação docente neste contexto pandêmico, em um exercício de escrita e registro de todo nosso percurso formativo ao longo desse semestre, com todas as nuances e peculiaridades desse período atípico.

¹ No curso de Pedagogia/UFSC o Estágio em Educação Infantil localiza-se na sétima fase.

A escrita de um *Memorial de Aprendizagens*, permeado pelas nossas discussões em aula, pelo diálogo com os(as) autores(as) estudados(as) e pelo protagonismo de nossas vozes nesta escrita, seria um desafio instigante de resistência e ressignificação do caótico cenário vivido, oportunidade para fazer da tempestade do distanciamento uma tempestividade, isto é, uma oportunidade de “aproveitar” a distância para “ver mais longe e demoradamente”, ao fazer daquilo que pensávamos saber ou julgávamos apreender, em objeto de intenso estudo, indagação, reflexão e escrita.

Ao questionarmos o “óbvio”, percebemos a complexidade, dinamicidade e interesses de alguns termos e conceitos que, apesar de muito reproduzidos na gramática pedagógica, não devem ser tomados em si mesmos, isoladamente, pois são o resultado de posicionamentos teóricos, políticos e éticos, diante dos distintos contextos em que os mesmos se apresentam. Por exemplo: o que significa afirmar uma docência na Educação Infantil pautada em suas especificidades, atrelada à concepção do tempo da infância como um direito? Quais são e qual a importância das ferramentas da ação pedagógica para o trabalho docente fundamentado em uma pedagogia específica para infância, na docência em permanente construção? (AGOSTINHO; LIMA, 2015).

Nós acreditamos e defendemos que o processo educativo é relacional e, por conseguinte, requer mediação, escuta, diálogo, interlocução, olhares interrogativos, mãos inquietas, devaneios entre uma explicação e outra, expressões cansadas e/ou sorrisos animadores, que surgem do entendimento (ou não) suscitado pelo embate de ideias entre os sujeitos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário se configura na troca de saberes entre os corpos presentes que ultrapassa os limites dos conteúdos em si mesmos, na medida em que interpretamos o mundo também a partir do nosso corpo e do outro.

O formato de ensino remoto não é o modelo de educação humanizadora e intrinsecamente relacional que acreditamos e defendemos, mas unidas resistimos como o poeta “[...] meditando, meditando mais fundo e ainda mais fundo sobre as coisas do mundo, e o pavoroso mistério de existir a mais pequena coisa” (CAMPOS, 1993, p. 82). Meditamos sobre a nossa prática futura, sobre a concepção de criança, infância, educação e, não menos importante, sobre nosso ser e estar no mundo continuamente. Para vislumbrarmos, nem que seja, uma fagulha de esperança de dias melhores.

Bom, apesar da escrita ser um exercício de elaboração do pensamento, servindo, por vezes, como bálsamo para o alívio imediato das nossas feridas mais profundas, é difícil colocar em palavras o que é essa miscelânea de sentimentos e sensações

advindos desses quase dois anos de pandemia. Sobreviver a esse caos já é uma dádiva, e somos gratas por isso, mas um pesar nos toma quando lembramos que inúmeras pessoas e famílias não tiveram a mesma "sorte". Revolta e frustração atualmente nos definem e já estamos em um limite que, sinceramente, não sabemos de onde temos tirado forças.

Viver esta experiência, apesar de nos trazer algumas descobertas em relação ao uso de certas ferramentas e tecnologias digitais, nos trouxe, de uma forma exponencialmente maior, muitas tristezas, incertezas e inseguranças. Esse período pandêmico, principalmente para aqueles socialmente vulneráveis, tem sido um momento difícil e desestabilizador, com a escassez de alimentos, o descaso por parte do Estado em garantir a assistência sanitária necessária no enfrentamento à COVID-19 e a não garantia de acesso a uma educação de qualidade, visto que a maioria dos estudantes das escolas públicas enfrentam muitos problemas com a estrutura básica do ensino online, que é o acesso à internet de qualidade e a instrumentos tecnológicos básicos. E todos esses reveses emaranhados estão sendo enfrentados com uma forte sensação de mal estar físico e esgotamento mental. São dias difíceis.

O distanciamento social colocou em cheque muitas coisas. Como estudantes, nos sentimos lesadas por estarmos sendo privadas das aulas presenciais e do contato direto com os professores e colegas, pois a Universidade pública representa mais que um espaço para a formação profissional. É um ambiente educador em múltiplos sentidos, na medida em que possibilita inúmeras experiências formativas a nós, acadêmicos. As experiências sociais, culturais, políticas e artísticas que vivenciamos nesse lugar são inigualáveis, já que são capazes de descortinar e fazer coexistirem perspectivas teóricas e cosmovisões distintas tão importantes para nossa formação.

Nessa perspectiva, o curso de pedagogia como um todo nos surpreendeu positivamente, no que se refere ao nosso papel profissional e lugar no mundo. Os motivos que atualmente nos fazem querer ser professoras, ultrapassam os limites do otimismo irrefletido da ilusória e piegas "vocação", defendida no início do curso, mas também não se prendem ao pessimismo paralisante, ao constatar os obstáculos e contínuos ataques sofridos por esta profissão tão desvalorizada em nosso contexto econômico, político e social. Queremos exercer a docência pelo contínuo exercício de (re)criação de nós mesmas e do mundo, pois entendemos a educação como um movimento engenhoso de criar, dar forma, vida e espaços para novos modos de conhecer, ser e estar no mundo, sem a primazia das supostas "competências" que elas devam adquirir, que, a longo prazo, tornam-se simples erudição e conformação com a

ordem social e política, na medida em que compreendemos que a educação constitui-se em um campo de interesses e disputas ideológicas, políticas, econômicas e sociais, em que diferentes grupos sociais possuem projetos divergentes para a formação das novas gerações.

Temos consciência de que o embate de concepções de humanidade e sociedade reverberam em distintos projetos formativos, e a precarização da educação não é, de modo algum, um mero acaso. Como nos alertou Darcy Ribeiro²: "*A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto*". Projeto formativo esse que não objetiva a emancipação dos sujeitos, mas a manutenção do status quo, a qual nós rejeitamos. Seguiremos resistindo com o nosso realismo esperançoso.³ Pois a docência, em todo esse contexto, tornou-se, para nós, uma questão existencial de criação de novos significados e sentidos acerca da realidade social, ao questionar o modo de vida instituído, e conseguir vislumbrar e lutar por outros modos de ser, ver e estar no mundo, ela se apoia na potência do novo trazida pelas crianças.

No que se refere ao estágio, compreendemos a indissociabilidade entre teoria e prática, mas o estágio presencial poderia contribuir muito mais com o desenvolvimento de aprendizagens e saberes específicos da docência na Educação Infantil, evidenciando não somente o entendimento teórico sobre as crianças e as infâncias, mas, sobretudo, das especificidades da prática pedagógica a partir da própria dinâmica circunscrita do estágio, regida por um processo vivo, repleto de relações, interações e mediações que ocorrem no cotidiano, *in loco*, e que poderiam enriquecer ainda mais a nossa experiência formativa, visto que, em nosso percurso formativo, aprendemos também experimentando em nossos corpos, a imaginar, a criar, a sentir e a materializar o que planejamos.

Se cursar as disciplinas teóricas de forma remota já se constituía um desafio, estagiar de forma remota, até então, nos parecia um absurdo. No primeiro momento nos perguntamos como isso se daria? Seria apenas mais uma disciplina teórica com o nome de "estágio"? Poderíamos considerar mesmo um estágio, no sentido restrito do termo, que é o momento no qual o estudante poderá vivenciar na prática os conhecimentos teóricos que agregou em sala de aula, aprimorando suas habilidades e conhecimentos?

Os encontros online foram o mais perto que conseguimos chegar de um contato

² Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997.

³ Trecho inspirado na frase do poeta, também professor Ariano Suassuna. "O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso".

próximo a professoras atuantes da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Foi uma experiência intrigante e ao mesmo tempo potencializadora de criação, pois sem a materialidade dos espaços, das crianças e das profissionais para observar e aprender diretamente, tivemos o exercício de “ouvir em dobro”, isto é, de se ater aos detalhes, ao imaginar e criar mentalmente os diversos cenários e situações narradas pelas professoras, ainda que com o auxílio de imagens/vídeos e powerpoints. Afinal, se o vasto mundo das relações humanas não cabe em uma tela de computador, com toda a certeza ele encontrou um espaço no lampejo de nossa escrita e reflexão.

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos o semestre com o seguinte questionamento: afinal, o que é ser professora de crianças no contexto da Educação Infantil? Podemos transpor os mesmos pressupostos que orientam a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a Educação Infantil? Existem modelos/cartilhas/manuais a serem aprendidos e seguidos à risca pelas(os) professoras(es) nesta etapa da Educação Básica ou em qualquer outra? E agora, professora? Você indaga? Questiona? Duvida? Se indigna?

O que isso interessa a nós, professoras em formação em estágio na Educação Infantil? A resposta poderia ser: refletir e assegurar que a construção da nossa docência ocorra de forma ativa e criativa, advogando e reivindicando o lugar de professora-pesquisadora e questionadora, que busca constantemente compreender a sua práxis. A professora, que tem sua ação docente bem fundamentada teórica e metodologicamente, consegue resistir às armadilhas dos automatismos e das “cartilhas” impostas por aqueles que constantemente buscam descaracterizar essa profissional enquanto intelectual. Para tal, talvez tenhamos que tomar uma certa distância da “gramática pedagógica”, incorporada e reproduzida por nós, por vezes, como discursos clichês, sem o devido aprofundamento e contextualização. A escolha das palavras na definição dos conceitos nunca é casual, desinteressada e sem consequências para a realidade.

Considerando essas questões, iniciamos nossos estudos com algumas indagações a respeito das questões que envolvem a constituição da docência na educação infantil, com as suas especificidades. Para isso, refletimos acerca da utilização de algumas terminologias transpostas do trabalho docente realizado no ensino fundamental para essa etapa, que marcam determinadas concepções teórico-metodológicas nas quais não acreditamos, nem defendemos, como algumas correntes de pedagogias tradicionais

escolarizantes, que ainda colocam a criança e a infância no lugar de ausências e faltas e concebem mente e corpo separadamente, ao associar o corpo apenas ao cuidado, privilegiando a mente, enquanto cognição, no ato de educar (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019).

Ensino ou cuidado e educação? Aluno ou criança? Aula ou proposta pedagógica? Escola ou instituição de Educação Infantil? Quais as implicações práticas de determinadas nomenclaturas? As escolhas das palavras não são aleatórias ou por acaso. Para além de divergências semânticas, são o resultado de posicionamentos teóricos, políticos e éticos, diante dos distintos contextos em que as palavras se apresentam. A defesa por uma Pedagogia da Infância se inicia pela clareza dos termos e conceitos que evidenciam diferentes compreensões do fenômeno educativo para a pequena infância. O que defendemos como um direito das crianças de 0 a 5 anos de idade é a Educação Infantil e não o ensino mecânico e transmissivo. De acordo com Agostinho e Lima (2015), esta diferença é resultado de um amplo debate que caracteriza as especificidades da Educação Infantil e o tempo da infância como um direito.

[...] a forma de ensinar na pequena infância tem uma especificidade que não se assemelha à aula ou às explicações verbais, porque o destinatário é a criança pequena e a forma como ela aprende nas diferentes idades exige uma organização do processo pedagógico que considere suas formas próprias de se relacionar com o meio e aprender. (MAGALHÃES; GIROTTO; SILVA; MELLO, 2017, p. 223).

Especificidades da Educação Infantil: o que constitui e diferencia essa etapa de outras etapas da Educação Básica? Há concordância entre uma boa parte dos(as) estudiosos(as) da área, que a docência na Educação Infantil deve estar pautada em conhecimentos teórico-práticos específicos, entretanto há um campo de disputas teórico-políticas que compreendem de formas distintas como deve ser o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas. Ao compreender a sociedade desigual da qual fazemos parte e as suas contradições estruturais, que emergem a partir de um paradigma colonial, branco e adultocêntrico, optamos por defender uma pedagogia específica para a pequena infância da docência exercida em outras etapas da Educação Básica e de outros contextos educacionais. Uma pedagogia que conceba a criança como sujeito social ativo, criativo e de direitos, com pertencimentos sociais, culturais, étnicos, geracionais e de gênero distintas (AGOSTINHO; LIMA, 2015). Que respeite o direito das crianças de viverem a pluralidade de suas infâncias plenamente nos espaços educativos da Educação Infantil, objetivando desenvolver integralmente as crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Para nós, a Educação Infantil deve estar fundamentada em uma pedagogia própria para a pequena infância, tendo em conta suas especificidades. Desse modo é necessário que a formação docente esteja voltada para a construção de práticas que respeitem essas especificidades.

De acordo com Ana Cristina Coll Delgado, Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Richter (2019) existem pelo menos oito dimensões de análise que podem contribuir para a caracterização da especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, profundamente articuladas entre si.

A primeira dimensão, a do cuidado como direito de provisão, proteção e participação, requer a compreensão da *indissociabilidade entre cuidar e educar*. Questão imprescindível para uma concepção educativo-pedagógica que considera todas as dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural) no cuidado e educação de bebês e crianças pequenas. O cuidado sob este olhar, é compreendido enquanto uma postura ética de cuidado de si e do outro, presente nas relações humanas e que considera o outro em sua alteridade e inteireza, isto é, uma relação entre sujeitos atuantes que mutuamente se influenciam e se constituem. Nessa perspectiva, o cuidado passa a ser entendido como ação educativa de atenção pessoal, “em que as crianças estabelecem relações diretas com os adultos e aprendem conteúdos importantes para a construção da sua autonomia e do seu bem-estar” (FOCHI, 2015, p. 5), e não como meros afazeres superficiais e automatizados de ações para com os corpos das crianças. (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019).

Para superar a falsa dicotomia e hierarquização entre educar e cuidar é necessário romper com outros falsos antagonismos que reverberam na práxis educativa, como os que separam mente e corpo, cognitivo e afetivo, racional e emocional, pedagógico e recreativo, etc., resistindo e invertendo a ordem colonizadora que constantemente desconsidera o sujeito corpóreo em sua integralidade, imerso no pensamento ocidental. O binômio educar e cuidar, tomados enquanto uma dicotomia, reverbera em uma prática educativa que fragmenta as ações de pensar, planejar e organizar o cotidiano entre professoras regentes e professoras auxiliares, prejudicando outra dimensão da especificidade da área que é a docência compartilhada e coletiva (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019).

Segundo as autoras as dimensões do planejamento, organização e a flexibilização de espaços/ambientes e tempos em conjunto com a observação, registro e documentação do vivido devem ser realizados de forma coletiva e cooperativa, no diálogo entre as profissionais que atuam diretamente com as crianças. Entretanto, a

equivocada compreensão que cinde educar e cuidar, relega as ações que envolvem o planejamento e organização dos tempos/espacos/materiais para a professora e as ações de higiene, alimentação e sono às auxiliares, o que contraria a concepção de docência compartilhada defendida pela área. Compartilhar o trabalho coletivo supõe não apenas uma ação conjunta entre professoras e auxiliares com um grupo específico de crianças, supõe também a materialização do projeto político pedagógico, que, de acordo com Ostetto (2015), é a carta de identidade da instituição, elaborada e assumida no, com e para o coletivo, pois o planejamento diário das professoras deve contemplar e traduzir a proposta pedagógica coletiva da instituição.

Tais reflexões a respeito do trabalho coletivo na especificidade da docência na Educação Infantil nos fizeram recordar os depoimentos de uma das queridas professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que na excepcionalidade do nosso estágio em pandemia tiveram a gentileza de nos presentear com a socialização de alguns dos seus muitos saberes e experiências como professora nos encontros on-line. Essa professora compartilhou conosco a respeito de suas muitas atribuições enquanto gestora de Núcleo de Educação infantil Municipal (NEIM), cujo lugar e formação profissional e humana pressupunham uma gestão democrática, claramente identificada em falas que constantemente se repetiam: "*nosso trabalho*", "*nós fizemos assim*" "*em conjunto nós decidimos assim*", "*em reunião deliberamos assim*", "*o trabalho não é meu, é nosso*". Refletindo bem o que Delgado, Barbosa e Richter (2019) apontam como a segunda dimensão constituinte da docência na Educação Infantil, que implica não apenas o compartilhamento do trabalho docente entre professoras e auxiliares, mas de todas as profissionais da instituição em parceria com as famílias e a comunidade.

Levando em conta as dimensões da indissociabilidade do educar e cuidar, da docência compartilhada e das ferramentas da ação pedagógica, na concepção, agenciamento e reflexão da práxis educativa, encontramos nos estudos de Delgado, Barbosa e Richter (2019) outra dimensão constituinte da especificidade da prática docente na área que engloba e complexifica o ser professora de bebês e crianças pequenas: a multiplicidade de funções, conhecimentos e saberes que são demandados das profissionais. Sabemos que, historicamente, o início do trabalho com as crianças nas creches e instituições com várias denominações tinha um caráter assistencialista-higienista, cuja preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento integral das crianças. Nessa circunstância, a formação precária (ou inexistente) das profissionais que atuavam com as crianças, muitas vezes ligadas à suposta maternagem

ou à “vocação feminina” para o cuidado, explicitavam a concepção de criança, infância e educação que se tinha nesse contexto, a criança era concebida como um vir a ser passivo e exclusivamente dependente do direcionamento dos adultos e a educação, tomada enquanto formatação e conformação social.

Hoje, com base nos diversos campos do saber e estudos sobre a infância, compreende-se que as professoras da Educação Infantil e de outras etapas, níveis e modalidades educacionais, precisam da apropriação teórica, reflexão crítica e investigação da própria prática para construir a sua docência. Articulando os seus saberes a outros campos do conhecimento como a Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Pediatria, etc para buscar compreender o fenômeno educativo que é extremamente complexo.

Não há dúvidas de que a formação acadêmica inicial dos/das futuros/as profissionais que atuarão junto às crianças nas creches e pré-escolas é fundamental para se combater essas práticas assistencialistas, higienistas, espontaneístas e escolarizantes, ainda tão presentes nas Instituições de Educação Infantil. Contudo, apesar de considerar essas questões, a formação teórica docente não se limita a algo estanque e imutável, alicerçado em um modelo prático e único de formação e técnicas a serem “aplicadas” em crianças e infâncias universalizadas, para se ter o “tom” de cientificidade”; para não cairmos no imaginário de que já sabemos o que é preciso, bastando apenas generalizar. O fazer docente se constitui em uma rede imbricada de relações e interações que mutuamente se influenciam, considerando que o foco da Educação Infantil são as relações pedagógicas, protagonizadas por adultos e crianças, e que o percurso formativo das(os) professoras(es) é um processo contínuo, motivado pelas vivências de cada sujeito no contato direto com as crianças em suas determinações sócio-históricas (AGOSTINHO; LIMA, 2015). Afinal, como afirma Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 273), “não se é docente apenas com aquilo que se tem do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, com a capacidade de relacionar-se, de interagir”, em uma formação docente e humana integral, diversa, ética, sensível e poética.

Desse modo, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais. A forma como cada um experiencia e vive a profissão é também moldada pela forma como cada um lê, interpreta e se relaciona com o mundo. Por isso, tão importante quanto compreender as concepções teóricas/metodológicas/epistemológicas que embasam o trabalho pedagógico, é entender que esses profissionais constroem a sua identidade também por adesão a um conjunto de valores e visões de mundo. Isto é, as concepções

de infância, crianças e educação que as professoras constroem na articulação desses saberes também se definem axiologicamente na vida de cada uma dessas profissionais.

Portanto, compreendemos a necessidade de defesa de outra dimensão da especificidade da Educação Infantil que é *uma docência comprometida com concepções de infância, brincadeiras, relações e comunicação* que não fira os direitos fundamentais das crianças. Uma docência que precisa dispor de aspectos e princípios comuns, já estabelecidos na legislação e em diversos campos de estudos da infância, que concebem as crianças para além das concepções desenvolvimentistas centradas no indivíduo ou no lugar de ausências e faltas, mas como sujeito histórico-social, ativo em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Como incisivamente aponta Rinaldi, “a pedagogia requer escolhas e a primeira delas é a imagem de criança que queremos assumir” (2012 *apud* DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019, p. 281).

A busca pelo aprimoramento da ação pedagógica é, e deve ser, constante, pois de acordo com Agostinho e Lima (2015) a permanente construção da docência na Educação Infantil é marcada pela multiplicidade simultânea de ações, acontecimentos e relações, no movimento vivo e plural das crianças em seus próprios tempos e ritmos, no descobrimento do mundo e de si. Sendo assim, as professoras devem conceber de forma clara as bases teóricas e epistemológicas nas quais baseiam suas propostas pedagógicas, que admite o imprevisto mas que evita o improvisado, tendo em conta um planejamento marcado pela *intencionalidade*, cujo intuito é oferecer referências, não padrões, possibilidades, não determinações, experiências diversificadas, não atividades “isoladas”, descontextualizadas e homogêneas, com o olhar que reconhece o tempo da infância como um tempo de direito à construção e afirmação das singularidades (AGOSTINHO; LIMA, 2015).

Sob a pedagogia que defendemos está um olhar que considera os lugares dos corpos e suas experiências, pois entende-se que estes são componentes centrais da ação humana. Desse modo, defendemos uma docência pautada na relação de corporeidade com crianças pequenas e uma docência caracterizada pela empatia, sutileza e confiança. Tristão (2004 *apud* DELGADO, BARBOSA e RICHTER, 2019) afirma que a prática docente com bebês e crianças pequenas caracteriza-se principalmente pela sutileza das ações cotidianas, que podem passar despercebidas dentro da rotina diária, mas que são fundamentais para demonstrar a natureza relacional da docência (AGOSTINHO; LIMA, 2015). Quando se trata do contexto da Educação Infantil, a corporeidade das professoras e das auxiliares é uma dimensão constitutiva da docência, tanto no que se refere aos esforços físicos empenhados por essas profissionais ao

levantar as crianças do chão, segurá-las no colo ou permanecer abaixadas muito tempo, quanto pela afecção e sensibilidade em saber ler e interpretar o que os corpos das crianças dizem.

Rocha (2008, *apud* AGOSTINHO e LIMA, 2015) afirma que, para que as professoras conheçam profundamente as crianças e seu meio, precisam auscultá-las, prática esta importante na permanência da construção da docência. O que evidencia a necessidade de uma escuta sensível pelas professoras das diferentes linguagens com que as crianças se comunicam. O choro, o olhar, o gesto, o riso, a brincadeira etc. Essas são maneiras pelas quais as crianças se expressam e, para tanto, é necessário superar a pedagogia escolarizante e cognitivista que considera a linguagem da palavra como uma única e legítima linguagem. Apenas em uma perspectiva dialógica, compreendendo as múltiplas linguagens das crianças, é que se pode superar o adultocentrismo restritivo, permitindo o pleno acesso das crianças a seus direitos de proteção, provisão e participação (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019).

Ferramentas da Ação Pedagógica: Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil

Concordamos com Agostinho; Lima (2015), ao considerar que a prática docente, que tenha em conta as especificidades das crianças no contexto educativo da Educação Infantil, constitui-se da observação, do registro, do planejamento, da documentação e da avaliação como ferramentas da ação pedagógica, em um processo contínuo de formação e autoformação docente, pois essas tomam as crianças como fonte privilegiada e permanente de orientação da práxis, pressupondo a todo o momento a *intencionalidade* e a *reflexão* da professora em suas ações junto às crianças (OSTETTO, 2018). Na prática cotidiana, essas ferramentas são utilizadas de forma dialógica e indissociável, devendo acompanhar a(o) docente, independente da perspectiva teórica que se fundamenta, pois, tais ferramentas se configuram em elementos constitutivos da docência que defende uma pedagogia específica para a pequena infância (FOCHI, 2015).

Observação e Registro

Demartini (2003 *apud* DELGADO, BARBOSA e RICHTER 2019) chama a atenção para que a observação e o registro não se tornem uma mera técnica descritiva de dados,

realizada de maneira distante e descompromissada, mas que seja entendida como uma postura investigativa da professora que procura conhecer o que as crianças pensam, fazem, sabem, do que gostam, como exploram os objetos, como se relacionam com os pares e com os adultos, ultrapassando um olhar panorâmico e superficial, que suporta o recorte e respeita as singularidades (AGOSTINHO; LIMA, 2015). Uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações, considerando todos os seus modos de expressão.

O modo como olhamos/observamos revela não apenas os conhecimentos que já acumulamos acerca das bases e concepções teórico-práticas da docência com crianças pequenas, mas também refletem valores, crenças e hábitos que adquirimos ao longo da vida, enquanto indivíduos. A observação, para além da percepção imediata dos sentidos, é uma construção social que condiciona o modo como interpretamos e registramos o cotidiano. O registro, por sua vez, funciona como um ancoradouro do olhar (AGOSTINHO; LIMA, 2015), que estabelece e constrói a forma como vamos registrar, em um movimento contínuo e dialógico da ação-reflexão consciente docente, contrapondo qualquer aspecto automático no trabalho, superando as naturalizações das ações do cotidiano (FOCHI, 2015).

Então, como foi para nós registrar nessas condições de Estágio remoto? Nós, professoras em formação no estágio da Educação Infantil, compreendendo a importância de entender e se apropriar das ferramentas da ação pedagógica (*observação, registro, documentação, planejamento e avaliação*) para a permanente construção da docência (AGOSTINHO; LIMA, 2015), e considerando as especificidades que esta primeira etapa da Educação Básica demanda, abraçamos o desafio de, na modalidade de ensino remoto a qual estamos submetidas, construir em conjunto o exercício do observar, registrar e documentar o “cotidiano da Educação Infantil”. Na excepcionalidade do estágio no ensino remoto, a observação não pode ocorrer *in loco*, mas através de um material audiovisual, generosamente disponibilizado por professoras que atuam no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI, localizada no campus da Universidade Federal de Santa Catarina. O material, em si, já se configura como um registro audiovisual de um grupo de crianças experienciando uma determinada situação planejada pela professora (bebês utilizando uma tinta feita a partir de beterrabas e outro em que bebês e crianças bem pequenas se envolvem em uma situação com música e dança). Sendo assim, o que conseguimos realizar dentro das nossas limitações, foram registros a partir de registros em vídeo, um exercício do e para o

olhar, como se nós estivéssemos presentes no local junto às crianças, emprestando a lente da câmera como nossos olhos.

Foi uma experiência desafiadora fazer o registro de um grupo de crianças desconhecidas para nós, em um espaço curto de tempo, sem tornar nosso registro superficial, descritivo e generalista. Ao determos o nosso olhar sobre os detalhes e nuances das relações inscritas em cada gesto, olhar, fala, riso e interações das crianças com as materialidades e seus pares, podemos questionar e nos despir de nossas pré-concepções e interpretações apressadas para só observar e registrar o momento, como único, singular, significativo e potente para aquele grupo específico de bebês e crianças.

A beleza do observar e registrar está justamente nisso, em saber que não só aquele grupo de bebês e crianças são únicos, mas o espaço-tempo configurado *intencionalmente* daquela maneira, bem como as ações das profissionais, naquele contexto, também são únicas, na medida em que tudo está em constante transformação. As mesmas proposições poderiam ser realizadas com outro grupo de crianças ou até com o mesmo grupo em um outro espaço-tempo, mas a experiência que cada criança teria com aquele espaço-tempo-materialidades continuaria sendo única a cada vez, em razão da experiência ser intrinsecamente singular, irrepetível, inapreensível, ser o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, nos constitui, o que se passa por detrás das cortinas das janelas dos nossos olhos. Ou seja, a experiência não pode ser capturada ou reproduzida.

Sendo assim, o exercício da observação e do registro é também um exercício de autoexame, de se questionar e desconfiar do nosso primeiro olhar, da primeira impressão intuitiva, “natural”, daquela pretensão em capturar o outro a partir de si, de se apegar a representações aligeiradas e genéricas. Uma permanente construção da docência pauta-se numa permanente postura reflexiva e interrogativa frente a si mesmo e à realidade. É a permanente construção do olhar do pesquisador que se despe das verdades cristalizadas e segue desbravando o mundo com o mesmo vigor curioso da criança que pergunta tudo sem parar, porque está encantada com a novidade do mundo, e não sabemos porque cargas d'água, nós adultos, teimamos em envelhecê-lo.

Com o exercício de observação e registro fica claro a importância da professora atentar-se à organização do espaço-tempo para que as crianças possam atuar de forma ativa e criadora com o próprio corpo, com o movimentar-se, experimentar-se, e que possam criar seu próprio desafio corporal, suas próprias estratégias e modos de operar para consigo. O movimento corporal, como a ação dos sujeitos no mundo carregada de

sentidos e significados, deve ser objeto de “escuta” e análise de um olhar atento e sensível ao que o corpo das crianças expressa.

Planejamento

Nossa primeira inquietação, como professoras em formação, em relação ao planejamento, foi: Como escrever um planejamento? Existe uma forma ideal ou um modelo de “mais sucesso” a nos orientar na ação de planejar? Sabendo da impossibilidade de colocar tudo no papel, quais os aspectos mais importantes que necessitamos em nosso planejamento?

De acordo com Ostetto (2000), o planejamento é um recurso que explicita a *intenção da professora* na organização dos tempos, espaços e materialidades do cotidiano e denota não apenas o percurso formativo da profissional, enquanto concepções obtidas na formação inicial e continuada, mas também o percurso que se constrói cotidianamente com o grupo específico de crianças com qual se está trabalhando no momento. Planejar é fazer a gestão do tempo, considerando as crianças e suas manifestações como centro desse planejamento (FOCHI, 2015).

Para Ostetto (2000) o planejamento não pode ser compreendido como uma programação ou lista de tarefas soltas e descontextualizadas do que se pretende fazer junto às crianças ao longo da semana, entre um e outro momento da rotina, mas deve ser tomado como uma atitude crítica do docente diante de seu trabalho. Por isso, não há necessidade de se preocupar com modelos prontos ou a tipologia ideal, fora da relação direta com as crianças para se fazer um planejamento, pois se o mesmo considerar apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas a priori, ele corre o risco de se tornar superficial, impositivo e burocrático, desconsiderando as crianças e seus interesses (BRASIL, 2016, p. 58). Um bom exemplo desse tipo de planejamento discutido nos textos e nas aulas é aquele que se pauta nas datas comemorativas, nesta perspectiva o planejamento das práticas cotidianas é direcionado pelo calendário de forma unilateral, restando às crianças apenas “cumprir” as atividades e afazeres estabelecidos a priori.

Compreendemos, com isso, que o planejamento não é apenas um modo de fazer; e não é sinônimo de rigidez, é, nas palavras de Ostetto (2015, p.16), “[...] uma proposta que contém uma aposta, na qual, embora haja um ponto de partida, não há um ponto de chegada prefixado”. Podemos planejar condições potenciais de experiências, nunca

a experiência em si. Pois essa escapa ao pretensão racionalismo científico moderno de prever para dominar.

A educação idealizada fora da relação deixa invisíveis os sujeitos envolvidos nesse processo, seja ele adulto, seja criança. Assim, a escuta, a documentação e o planejamento estão a serviço da relação, da vida que emana dessa presença. Dar ao outro a oportunidade de ser quem ele é e ao mesmo tempo mudar em algo que ele deseja ser (BRASIL, 2016, p. 63).

O devir sempre escancara a impossibilidade de tal façanha e não só a materialidade dos corpos infantis, mas suas formas de ser e estar no mundo, o tempo todo interrogam nossas práticas, interrogam a educação, interrogam o planejamento rígido, interrogam o próprio "currículo" (BARBOSA; RICHTER, 2010).

Perpassando cada etapa do exercício da utilização das ferramentas da ação pedagógica, sem dúvida, o ato de planejar, para nós, foi o mais difícil, na medida em que tivemos que nos interrogar a todo instante, na abstração de um planejamento que pretendia-se fazer dialógico, mas que não tinha a manifestação das crianças para contrabalancear e desfazer a sensação de monólogo que tínhamos.

Ao compreender a observação, o registro e a documentação como fundamentos importantíssimos para o planejamento, uma vez que tomam a criança e suas expressões como fonte privilegiada de reflexão e ação da prática docente, não teve como não perceber a lacuna que nos foi deixada ao ter que planejar sem o contato direto com as crianças em suas determinações sócio-históricas, em suas particularidades como sujeitos, com as características do grupo em específico bem definidas. Não queríamos cair na armadilha de eleger um conteúdo com uma lista de afazeres superficiais e desconexos e sem significado para as crianças. Por isso tentamos imaginar e descrever esses elementos (características do grupo, das crianças, das famílias, do espaço físico, das profissionais etc.) como um importante lembrete de que não podemos conceber uma ação pedagógica sem a interlocução de todos os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, mais do que um conhecimento externo, adquirido pela razão e transposto para o papel, nós poderíamos tentar dar vida (ou visibilidade) a esses elementos, sabendo que uma proposta de educação emancipadora e descolonizadora para a primeira infância exige a ação de profissionais docentes comprometidos com uma pedagogia centrada na criança e na vivência da infância, tendo em consideração a brincadeira e as interações como eixos centrais das proposições pedagógicas na Educação Infantil. Sem uma postura vertical de posse de saberes "melhores" a serem transmitidos passivamente, sem pedagogizar a arte, tendo como pressuposto as

relações com a estética como a partilha do sensível e as múltiplas formas de narrar a si mesmo, ao outro e ao mundo. Por isso devemos, nós, professoras em formação, nos alfabetizar nas diferentes linguagens com as quais as crianças se expressam, afirmando e defendendo uma ação docente relacional e dialógica.

Elegemos a diversidade, com o foco temático na educação para as relações étnico-raciais, no planejamento 1 e a exploração de alguns poemas, como parte integrante de um projeto maior, que trabalha com as narrativas e suas múltiplas formas e suportes (livros, vídeos, dramatizações, fantoches, etc.), para o planejamento 2, compreendendo a arte e a cultura como capacidade humana de criação de significados e expressão das singularidades. A arte é aquilo que nos humaniza e nos permite compartilhar sentidos e participar do mesmo mundo (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 92).

Documentação

Compreendemos que *observar é muito mais que ver, e registrar muito mais que descrever*, ambos se configuram um modo de interação com o outro, uma maneira de conceber e se relacionar com as crianças em sua alteridade, rejeitando representações abstratas, pré-concebidas, ou apressadas das mesmas. A observação e o registro, materializados na documentação pedagógica, são a base para o planejamento, em um ciclo constante que se retroalimenta. Como resultado de um processo reflexivo do olhar e registrar, a documentação expressa as concepções teórico-práticas, as dúvidas e inquietações da professora, bem como as ações e manifestações das crianças, considerando todos os seus modos de expressão no cotidiano da Educação Infantil. Através das observações e registros, a documentação garante a visibilidade do diálogo e das trocas vivas nas relações e interações entre crianças e seus pares e crianças e professoras, “pois se abre para a percepção do outro criança como aquele que percebe o mundo” (BRASIL, 2016, p. 64). A documentação é, então, uma “escuta visível” (RINALDI, 2012, p. 129 *apud* BRASIL, 2016, p.57).

Através do registro, o professor ou a professora vai construindo traços que revelam e testemunham a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo (BRASIL, 2016, p. 57), permitindo às professoras revisar, ressignificar e reprojeter a sua práxis pedagógica, possibilitando a leitura, a revisitação e a avaliação dos processos de aprendizagens das crianças. Desse modo, as professoras aprendem a partir da sua própria atividade, ao analisar e interpretar reflexivamente a sua ação

(BRASIL, 2016). Ao findar o exercício de observação e registro e refletir sobre a construção da documentação pedagógica, compreendemos a indissociabilidade e a articulação das ferramentas da ação pedagógica na e para a ação docente.

Não foi possível, no ensino remoto, termos o exercício de produzir uma consistente documentação pedagógica, dado que, na atual conjuntura, não podemos ter contato direto com nenhuma criança ou instituição de Educação Infantil. Para isso, seria necessário conhecer as crianças, passar tempo com elas, compreender as particularidades do grupo e de cada sujeito, para então realizar proposições de situações potentes de experiências e assim registrar.

Avaliação

No que diz respeito à avaliação das crianças na Educação Infantil, o que deve ser o foco desta ação é a vivência, aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ao longo da permanência das mesmas na instituição, isto é, a avaliação deve ser construída através do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo de todo o processo educativo (BRASIL 2016).

Dessa forma, a avaliação contribuirá para redirecionar o trabalho educativo, visando a melhoria da prática, identificando as necessidades de cada criança individualmente e no coletivo, de forma processual. A observância de tais considerações implica não categorizar as crianças ou lhes aplicar uma nota e, sim, uma contínua reflexão do papel docente sobre as múltiplas possibilidades de ampliação das experiências das crianças, a partir daquilo que as mesmas expressam. Nessa perspectiva, se faz necessário atentar para as ações e expressões próprias de cada criança, compreendendo cada uma delas, de forma que não haja comparações entre elas e não se estabeleça metas a serem atingidas por elas, respeitando o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma única e contínua (BRASIL 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da nossa jornada no estágio remoto, relatamos os nossos sentimentos em relação a como estávamos lidando com o distanciamento social e as nossas expectativas e percepções de como seria estagiar em pandemia. Compartilhamos anseios e frustrações por não podermos vivenciar o estágio de modo presencial, mas aos poucos fomos nos inserindo e buscando apoio umas nas outras, para tornar esse

momento o mais significativo possível. No decorrer dos encontros *online*, mesmo com a distância, pudemos construir um espaço de acolhimento, seja por uma conversa, um desabafo, um e-mail formal ou uma mensagem no grupo do WhatsApp, todas nós, estudantes, professora de estágio e professoras convidadas estávamos sempre solícitas, compreendendo que este era mais do que um momento oportuno para segurarmos as mãos umas das outras, este era um momento único para nossa própria formação profissional e humana.

Nossa aproximação, ainda que online, com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e os vídeos utilizados para os registros foram muito significativos, na medida em que pudemos exercer um novo modo de escutar e de observar, no encontro com a alteridade da infância, fugindo do olhar generalista e universalista, ao mesmo tempo que a distância nos possibilitou uma ampliação de horizontes, na intensificação da investigação e estudo do que defendemos. Da mesma forma, o planejamento nos desafiou a pensar em todas as possibilidades e elementos que compõem a ação pedagógica, fugindo das “receitas mágicas” ou tipologias genéricas. Compreendemos que melhor do que muito dizer sobre as crianças é aprender com elas, em um processo contínuo de ausculta.

Através deste memorial, podemos expressar nosso entendimento sobre tudo que vimos, vivenciamos e refletimos nessa jornada tão árdua, porém significativa para a nossa formação. Seguimos pensando que fizemos o melhor que podíamos dentro das circunstâncias dadas, com a compreensão de que o que importa e define a inserção/atuação das professoras em formação em seu campo de atuação não é somente a sua presença física, mas a concepção de ciência, mundo, sociedade, criança, infância e educação, subjacente à prática investigativa e reflexiva, além, é claro, das concepções e fundamentos teórico-práticos e axiológicos na relação sujeito-objeto do processo do conhecimento. A nossa gratidão a todas que compuseram esse grupo maravilhoso de estágio e à nossa orientadora, por sua gentileza, compreensão e sensibilidade expressas em todo nosso percurso formativo ao longo deste semestre. Com toda a certeza vocês nos marcaram muito! Obrigada!

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia; LIMA, Patrícia. A docência na educação infantil: Sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**. Portugal, nº4; 2ª série; 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho na educação infantil. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**, CADERNO 6. Brasília, 2016.

CAMPOS, Álvaro de. **Livro de Versos**. Fernando Pessoa. Edição crítica. Introdução, transcrição, organização e notas de Teresa Rita Lopes. Lisboa: Estampa, 1993.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: Interlocação com pesquisas no Brasil. **Revistas Humanidades e Inovação**. V.6, n.15, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 45, p. 4 – 7, out./dez., 2015.

MAGALHÃES, Cassiana; GIROTTO, Cyntia; SILVA, Greice; MELLO. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1a ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p.219-230.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A aventura de planejar. **Revista Pátio Educação Infantil**. O Planejamento no Cotidiano. Ano XIII, Nº 45, Outubro-Dezembro, 2015, p.16-19.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**. V. 8, n. 2, jan, 202–213, 2018.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

ESTAGIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAVESSIA ENTRE A TEMPESTADE DO DISTANCIAMENTO E O DISTANCIAMENTO COMO TEMPESTIVIDADE

Internship in early childhood education in a pandemic: crossing between the storm of distance and distance as a tempestivity

Kátia Adair Agostinho

Departamento Metodologia de Ensino
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

katia.agostinho@ufsc.br

<https://orcid.org/0000-0003-0261-9790>

Carolina Pereira Sousa

Graduanda do Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

carolpsousa9@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5451-048X>

Rayssa de Souza

Curso de Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

rayssadesouza2013@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1055-6024>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rodovia Jornalista Manoel de Menezes, 2480. Barra da Lagoa. CEP: 88061.-701. Florianópolis, SC, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as professoras que participaram dos encontros e contribuíram significativamente com nossa formação.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: K. A. Agostinho, C. P. Sousa, R. Souza.

Coleta de dados: K. A. Agostinho, C. P. Sousa, R. Souza.

Análise de dados: K. A. Agostinho, C. P. Sousa, R. Souza.

Discussão dos resultados: K. A. Agostinho, C. P. Sousa, R. Souza.

Revisão e aprovação: K. A. Agostinho, C. P. Sousa, R. Souza.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 10-10-22 – Aprovado em: 26-02-23