

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil no contexto da pandemia do Covid-19: o inédito (in)viável

José Firmino de Oliveira Neto¹

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar as (re)significações (in)viáveis do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no contexto do curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia, Goiânia, Goiás. Para tanto, realizamos a incursão de uma narrativa analítica das mudanças de trajetória oportunizadas na contradição e na incerteza. No transcorrer da pandemia do COVID-19, o ES em Educação Infantil, inicialmente (2020/1) desenvolveu-se com encontros através do *software* Skype para leituras; palestras com professores(as) de escolas da infância e produção de planos de atividade, como possibilidade de adentrar ao universo da docência com crianças. Já em 2021/1, estabelecemos uma nova rotina, marcada em dois tempos: 1) contexto de reflexão teórico-prático sobre a pesquisa e a prática na Educação Infantil e 2) contexto de práxis: produção, desenvolvimento e análise de oficinas pedagógicas voltadas para crianças de 05-06 anos. Esse contexto foi um movimento (re)construído, visando a atender a natureza da regência, a preparação e o desenvolvimento de uma proposta de atividades. Diante dessa realidade, as mudanças que narramos e analisamos são acerca das materializações possíveis que encontramos no espaço da instituição de ensino superior em que estávamos imersos.

Palavras-chave: formação de professores(as), estágio supervisionado, educação infantil, pandemia, oficinas pedagógicas.

The supervised practice in Early Childhood Education in the COVID-19 pandemic context: the unprecedented (un)feasible

Abstract

This article aims to present the (re)significations (un)feasible of the Supervised Internship in Early Childhood Education, in the context of the Pedagogy course at Centro Universitário Araguaia, Goiânia, Goiás. To do so, we carried out an incursion of an analytical narrative of the changes in trajectory created by contradiction and uncertainty. During the COVID-19 pandemic, ES in Early Childhood Education initially (2020/1) developed with meetings through the Skype software for readings; lectures with teachers from childhood schools and production of activity plans, as a possibility to enter the universe of teaching with children. In 2021/1, we established a new routine, marked in two stages: 1) context of theoretical-practical reflection on research and practice in Early Childhood Education and 2) context of praxis: production, development and analysis of pedagogical workshops aimed at children aged 05-06 years. This context was a (re)constructed movement, aiming to meet the nature of conducting, the preparation and development of a proposal of activities. Faced with this reality, the changes that we narrate and analyze are about the possible materializations that we find in the space of the higher education institution in which we were immersed.

Keywords: teacher training, supervised internship, child education, pandemic, pedagogical workshops.

La pasantía supervisada en Educación Infantil en el contexto de la pandemia de COVID-19: lo factible sin precedent

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las (re)significaciones (in)viabiles de la Práctica Supervisada en Educación Infantil, en el contexto de la carrera de Pedagogía del Centro Universitário Araguaia, Goiânia, Goiás. Para ello, realizamos una incursión en una narrativa analítica de los cambios de trayectoria generados por la contradicción y la incertidumbre. Durante la pandemia de COVID-19, ES en Educación Infantil inicialmente (2020/1) se desarrolló con reuniones a través del *software* Skype para lecturas; charlas con docentes de escuelas

¹ Doutor em Educação em Ciências e Matemática. Professor da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas, UFG/Câmpus Goiás. E-mail: josefirmino@ufg.br.

infantiles y elaboración de planes de actividades, como posibilidad de incursionar en el universo de la enseñanza con niños. En 2021/1, establecimos una nueva rutina, marcada en dos etapas: 1) contexto de reflexión teórico-práctica sobre la investigación y la práctica en Educación Infantil y 2) contexto de praxis: producción, desarrollo y análisis de talleres pedagógicos dirigidos a niños 05-06 años de edad. Este contexto fue un movimiento (re)construido, con el objetivo de conocer la naturaleza de la conducción, la preparación y el desarrollo de una propuesta de actividades. Frente a esta realidad, los cambios que narramos y analizamos se refieren a las posibles materializaciones que encontramos en el espacio de la institución de educación superior en la que estábamos inmersos.

Palabras clave: formación docente, pasantía supervisada, educación Infantil, pandemia, talleres pedagógicos.

“A escola sumiu do olhar, do tato, da pele, mas os educadores lutam, diariamente, para que se mantenham acesos o afeto e a troca, mesmo em tempos de tanto distanciamento necessário”
(OLIVEIRA, 2021, p. 63).

Introdução

No contexto da pandemia do COVID-19, mais especificamente a partir de março de 2020, professores(as), crianças, escolas e a própria formação de professores(as) se encontraram sem rumo, já que a prática habitual que nos parecia óbvia não era mais possível. Imersos em uma condição de confinamento e imbuídos de uma desesperança sobre o amanhã, presenciamos (não só fisicamente) o nascimento de uma nova pedagogia, a pedagogia do vírus, como reitera Gomes (2021), em contraposição a uma pedagogia da presença (BÁRCENA, 2012) na formação de professores(as) da infância.

Assim, fez-se necessário (re)significar nossa concepção de escola, afinal não tínhamos mais um espaço e, sobretudo, a interação entre os sujeitos que marca essa instituição social, lutamos – professores(as), famílias e crianças – para manter vivos e ativos os processos pedagógicos. Para muitos, éramos comparados aos músicos do navio Titanic durante o seu naufrágio, ou seja, no caos instaurado por uma nova ordem social, continuávamos a tocar (a vida, a formação, a escola...). A primeira ordem à situação é desesperadora, posto que não devemos nos esquecer de que também os(as) professores(as) estavam vivenciando a pandemia e suas incertezas. Porém, sabíamos que era preciso, justamente pelo quadro (re)afirmado, manter “acesos o afeto e a troca” (OLIVEIRA, 2021, p. 21).

Nesse ensejo, motivados pelo pensamento de Oliveira (2021) marcado na epígrafe deste texto, questionamos se realmente a escola sumiu. No campo da objetividade, da natureza do

espaço físico, sim! Contudo, continuou presente na vida de tantos, com novas formas, com materiais e materialidades outras.

Assim, esclarecemos que a pedagogia do vírus foi/é marcada pelo trabalho *online*, através de telas de computadores e *smartphones*, caracterizada por uma presença-ausência (i)material, que por muitas vezes foi aconchego, alegria e esperança de novos possíveis. Nesse ponto, recordamos com Freire (2014) que “é preciso ter esperança, mas do verbo esperar [..]”, no qual está imbricada a ação, a busca, nas palavras do autor: “[...] é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e de reagir àquilo que parece não ter saída” (idem, p. 110-111).

Todavia, é preciso explicitar que, nesse movimento, a Universidade também deixou de existir fisicamente, uma conjuntura que (re)significou Didáticas consolidadas para professores(as) e discentes, seja no modo de saber-fazer a aula, seja no modo de conduzir intencionalidades. Na (i)materialidade das telas nos encontramos no caos (dor, sofrimento e desesperança, por tantas vezes), porém (re)existimos na caminhada por entre formação, profissionalização e trabalho docente. Com esse quadro, a (im)potência marcou o (re)fazer coletivo no curso de Pedagogia, questionamos as narrativas instauradas na formação de professores(as) e marcamos o corpo do outro, como lembra Dowbor (2008), com outras textualidades e materialidades acerca do que é ser sujeito professor(a)-pesquisador(a).

A narrativa não reiterava a presença física, mas marcava o trabalho docente por essa ausência-presença, que a todo instante bradava por formação. Afinal, como entender a natureza dos novos tempos educativos na escola e na Universidade na falta de observação, documentação e interpretação vivencial? O processo de aprendizagem marcado pela dicotomia teoria-prática seria frágil, oportunizaria uma relação formação-trabalho docente empobrecida da essência da Pedagogia, entretanto, instauramos uma vigilância epistemológica sobre os movimentos desenvolvidos, a fim de não perder a natureza indissociável da relação Universidade-Escola; Forma-Conteúdo e Teoria-Prática.

Nessa trajetória, foi urgente (re)lembrarmos que nos tornamos sujeitos professores(as) na (re)construção de identidade(s), na apreensão de um conjunto de conhecimentos técnicos, científicos e artísticos, marcado por relações de aprendizagem no transcorrer da formação, profissionalização e trabalho docente. Assim, as situações de ensino-aprendizagem requerem

uma filosofia da educação que está para clareza das concepções de educação, de educando, de ensino, de aprendizagem e de escola (DOWBOR, 2008).

Não podemos perder de vista que, quando estamos numa relação de aprendizagem, não ensinamos unicamente o conteúdo específico da aula. Normalmente, veiculamos outros conteúdos simultaneamente, já que nossa forma de ensinar, de falar, de olhar e de se relacionar também são conteúdos (idem, p. 62).

Dessa forma, almejamos, nos “novos tempos”, uma (re)construção da formação sem perdas – ou com o mínimo delas, mas com ganhos, sobremaneira marcada pelo ensinar-aprender uma formação e escola real, na contradição (marcada pela pandemia). A aprendizagem significativa “é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja” (DOWBOR, 2008, p. 63).

Para tal, retomamos a constituição da formação de professores(as) na perspectiva da epistemologia da práxis (SILVA, LIMONTA, 2014; MAGALHÃES, SOUZA, 2015; MAGALHÃES, SOUZA, 2016; SILVA, 2019a), na certeza de que reafirma “a importância de compreender a formação e o trabalho de professores e professoras como trabalhos intelectuais” (SILVA, 2019b, p. 328), o que, no contexto da pandemia, é urgente para (re)alinharmos as novas narrativas que se instauraram nos cursos. Nesse viés, buscamos (re)afirmar a constituição de uma qualidade social na formação pautada pela emancipação e constituição do pensamento crítico, ou seja, a configuração de um(a) professor(a) intelectual.

Candau e Lelis (2008, p. 62) reiteram que a práxis deve ser tomada por uma visão de unidade, que está centrada na indissociabilidade entre teoria e prática, reforçando que é preciso “deixar claro que a unidade não significa identidade entre estes dois polos. Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissociável”, pressupondo, portanto, a autonomia e a dependência entre esses elementos. Assim, segundo Vázquez (2011) é uma atividade específica, real, objetiva ou material; “é uma atividade social humana, sendo assim, fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da “omnilateralidade” da formação humana” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 3).

Dado o exposto, o Estágio Supervisionado (ES) é *tempoespaço* de efetivação da práxis, pela oportunidade teórica e vivencial que se apresenta ao professor(a) orientador(a) e aos discentes em formação. Como considera Silva (2019, p. 327), o ES, como configuração do

conhecer na perspectiva da epistemologia da práxis, “passa a ter a função fundamental, que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida e a formação do professor”.

Nesse ponto, esclarecemos que oportunizamos, neste texto, vez e voz ao ES em Educação Infantil, objetivando apreender a natureza das transformações desse durante a pandemia do Covid-19, sobretudo apresentando e questionando a natureza do saber-fazer que se instaurou e, por vezes, se consolidou, no curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia em Goiânia, Goiás. Dessa forma, realizamos a incursão de uma narrativa analítica das mudanças de trajetória oportunizadas na contradição e na incerteza.

O contexto formativo: (re)existências do estágio supervisionado em Educação Infantil

O ES configura-se como um componente curricular da formação de professores(as), com carga horária de 400 horas, que se inicia na segunda metade do curso (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019). Assim, acompanhando e resguardando a autonomia do espaço universitário, o ES no curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia, desenvolve-se através de um conjunto de quatro componentes com 100 horas cada, quais sejam: Estágio Supervisionado na Educação Infantil; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II e Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

O curso assume o ES enquanto uma atividade que supera “a hora da prática”, ou mesmo, uma epistemologia técnica na formação de professores(as), posto que compreende que “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 03). Assim, marcamos três dimensões da competência² para se constituir professor(a), pautados em Rios (2010): dimensão técnica; dimensão estética e dimensão ética e política.

Nesse contexto, ensejamos um ES como pesquisa, sobretudo tomando-o como uma Didática orientadora da trajetória entre Universidade-Escola que possibilita apreender a

² A competência para Rios (2010, p. 93) é “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas em um bem comum, na realização dos direitos do coletivo”.

natureza do trabalho docente desenvolvido pelo pedagogo(a) e constituir uma atitude de busca no(a) futuro(a) professor(a), ou seja, inseri-lo(a) no processo de questionamento, interpretação e sistematização crítica do cotidiano pedagógico. Portanto, as relações com a escola, durante o ES do curso de Pedagogia do Centro Universitário Araguaia, ocorrem sempre em instituições de ensino público e é materializada por intermédio da observação; semirregência e regência, destacando-se que esta última ocorria em maioria através de Projetos Pedagógicos.

A proposta do Estágio Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da Uniaraguaia tem se constituído atualmente como espaço de aprendizagens e de trocas de experiências que visa, sobretudo, oportunizar aos futuros(as) professores(as) o conhecimento acerca das especificidades do trabalho docente acontecido nas instituições educacionais que atendem crianças menores de 6 anos de idade (FUZO; MENDES; OLIVEIRA-NETO, 2020, p. 170).

Porém, foi necessário (re)desenhar a trajetória do ES durante a pandemia. E, neste texto, como já elucidado, marcamos as mudanças do ES em Educação Infantil.

No transcorrer da pandemia do COVID-19, o ES em Educação Infantil, inicialmente – primeiro semestre de 2020³ – desenvolveu-se com encontros através do *software* Skype para leituras; palestras com professores(as) e coordenadores(as) das escolas da infância da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás e produção de planos de atividade, como possibilidade de adentrar no universo da docência com crianças. Nesse tempo, a incerteza dominava as nossas narrativas de tal modo, que questionávamos se em algum momento seria possível, ou não, a materialidade das discussões e propostas que construíamos de forma colaborativa.

Nesse ponto, rememoramos a pesquisa de Martins (2007) para evidenciar que, embora novas narrativas da Educação Infantil tenham sido inseridas na formação do curso de Pedagogia, ainda não se oportuniza aos futuros(as) professores(as) a apreensão das miudezas do trabalho docente com crianças de 0 a 6 anos de idade, dificultando a organização do trabalho docente na escola da infância. Dessa maneira, podemos afirmar que os(as) futuros(as) professores(as) podem ter dificuldade, tal como os sujeitos da pesquisa de Martins (2007), em relação à apreensão da vida cotidiana da escola da infância, dado a fragilidade dos movimentos

³ Importante marcar que a turma de ES em Educação Infantil 2020/1 vivenciou pouco mais de um mês de aulas presenciais.

conduzidos em 2020/1, afinal produzimos planos de atividades, mas perdemos de vista a criança e suas potencialidades.

Refletindo sobre esses desafios postos ao ES em Educação Infantil, percebemos as contradições, expressas na dicotomia teoria-prática, mas, ao mesmo tempo, temos consciência de que agimos na incerteza e, para esse momento, realizamos o que era possível. Como coloca Gomes (2021, p. 271)

Para além de atacar o que está errado e que continua a estar e que precisa de ser desvendado analisado e combatido no campo da educação, também é necessário privilegiar a afirmação do que ocorre e coloca a atenção no que fazemos como educadoras, como professoras, procurando ultrapassar a impossibilidade de ação pedagógica contra a corrente da instrumentalização, da redução da ação educativa aos seus imediatos resultados.

Enquanto grupo que havia iniciado o ES em Educação Infantil presencialmente (2020/1), tivemos que (re)aprender na caminhada de forma ligeira, posto que não paramos enquanto Instituição de Ensino Superior de atender os discentes em nenhum momento. Na semana seguinte ao decreto de *lockdown*, já estávamos realizando aulas remotas, e vale referendar que, sem a compreensão do uso de ferramentas ou reflexão sobre os novos tempos. Assim, estava posto o “inédito-viável”!

Certamente, a pandemia evidenciou diferentes mazelas sociais, entre as quais as econômicas, então não podemos esquecer que a presença dos discentes em aulas virtuais esteve frágil durante todo o regime de aulas não presenciais⁴. Destacamos que estava ainda mais latente no primeiro semestre de 2020 e, portanto, o uso do *Skype* como ferramenta de comunicação e, por tantas vezes o *Whatsapp*, bem como a produção dos planos de atividades também estavam imbricadas nas urgências e mazelas sociais que marcavam a narrativa da turma⁵.

Em 2021/1, um pouco mais consciente do contexto que se vivenciava, retomamos o ES em Educação Infantil, porém percebemos a necessidade de estabelecer uma nova rotina, marcada em dois tempos: 1) contexto de reflexão teórico-prático sobre a pesquisa e a prática

⁴ A IES retomou o trabalho semipresencial em 2021/2 e totalmente presencial em 2022/1.

⁵ No início da pandemia, a IES ainda estava iniciante na configuração de planos de atendimento para os discentes com dificuldades de conexão com a internet ou mesmo que não possuíam os artefatos tecnológicos necessários para participar das aulas remotas.

na Educação Infantil e 2) contexto de práxis: produção, desenvolvimento e análise de oficinas pedagógicas voltadas para crianças de 05-06 anos.

O contexto de reflexão teórico-prático sobre a pesquisa e a prática na Educação Infantil esteve marcado pelo desenvolvimento de rodas de conversa e seminários de temáticas diversas que permeiam o trabalho docente nas escolas da infância. Assim, a disciplina esteve fundamentada nos textos apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Textos utilizados para reflexão na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil em 2021/1 e 2021/2

Texto	Estratégia Metodológica
LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. <i>Pesquisaeduca</i> , Santos, v.1, n.1, p. 45-48, 2009.	Roda de Conversa
PARAHYBA; B. L.; GOLDSCHMIDT, A. I. Sabores docentes: relato reflexivo da experiência de estágio na construção da imagem docente. <i>Revista de Educação em Ciências e Matemática</i> , v. 13, n. 26, 2017, p. 22-40.	Roda de Conversa
MARTINS-FILHO, A. J. <i>Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil</i> . Florianópolis: Editora Insular, 2020. p. 63-78.	Roda de Conversa
BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M. A educação infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. <i>Educativa</i> , v. 20, n. 2, p. 357-372, 2017.	Seminário
MAIA, H. Trabalho docente nas séries iniciais. In: BERNARDINI, C. H. (Orgs.). <i>Docência: desafios teóricos e práticos da profissão</i> . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.	Seminário
BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, 2016.	Seminário
CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) <i>Educação Infantil: muitos olhares</i> . São Paulo: Cortez, 2007.	Seminário
CORSINO, P. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, P. (Org.). <i>Educação Infantil: cotidiano e políticas</i> . Campinas, SP: Autores Associados, 2009.	Seminário
NONO, M. A. Identidade e autonomia na Educação Infantil. In: NONO, M. A.; GUIMARÃES, C. M. (Orgs.). <i>Educação Infantil: princípios e fundamentos</i> . São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.	Seminário
VITTA, F. C. F.; LIMA, J. M.; NOVAES, C. F. M.; SOUZA, M. C. N.; AZEVEDO, N. C. S. A brincadeira na Educação Infantil: perspectivas e posicionamentos.	Seminário

In: JURDI, A. P. S.; SILVA, C. C. B.; BRUNELLO, M. I. B. (Orgs.). *Cirandas do brincar: formações e práticas profissionais*. São Paulo: Editora Unifesp, 2007.

UCHÔA-FIGUEIREDO; L. R.; IGARASHI, N. S. Pequenos contadores de histórias: brincando, desenvolvendo e expressando. In: JURDI, A. P. S.; SILVA, C. C. B.; BRUNELLO, M. I. B. (Orgs.). *Cirandas do brincar: formações e práticas profissionais*. São Paulo: Editora Unifesp, 2007.

Seminário

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. (Org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Seminário

MARTINS-FILHO, A. J. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. Florianópolis: Editora Insular, 2020. p. 149-175.

Roda de Conversa

Na busca pela materialização de uma epistemologia da práxis no cotidiano do ES, entendemos que a leitura-reflexão crítica é o que oportuniza de forma consciente as produções que desenvolvemos. Tal como elucida Lima (2009), na metáfora da árvore, o arcabouço teórico marca a sustentação (raízes) de todo o trabalho desenvolvido por professores(as) formadores(as) e futuros(as) professores(as) no ES. Dessa maneira, tal como defendem Ana Mae e Madalena Freire no trabalho docente na Escolinha, buscávamos “a inter-relação teoria e prática. Desiludidas das fáceis promessas espontaneístas do “deixa fazer”, procurávamos teorias para embasar ou justificar nossa prática” (MAE, 2007, p. 13).

Assim, o repertório de leituras e as reflexões iniciais nos mostraram uma possibilidade de aproximação, de revisão e de consolidação das discussões inerentes e urgentes ao campo da infância junto aos discentes, com vista à “superação de concepções meramente preparatórias para a escolarização, higienistas e espontaneístas da educação de crianças até seis anos de idade” (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA; 2017, p. 361).

Já no contexto de práxis, efetivamos a produção, o desenvolvimento e a análise de oficinas pedagógicas voltadas para crianças de 05-06 anos. Este foi um movimento (re)construído pelos professores(as) formadores(as) do curso de Pedagogia que narramos, com vista a atender a natureza da regência, a preparação e o desenvolvimento de uma proposta de atividades. E, sobremaneira, inserir de volta a criança no centro do ES em Educação Infantil, pois consideramos que, “se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos,

construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (FREIRE, 2007, p. 15).

Nesse sentido, enfatizamos que não buscávamos a escolarização das crianças da pré-escola⁶ e, tampouco, mantê-las por um longo período expostas à tela de um computador ou *smartphone*, o que levou à (re)estruturação de propostas com, no máximo, 30-40 minutos. Nesse ensejo, não era nosso objetivo retirar da criança a possibilidade de conhecer, e se reconhecer, na realidade que estava posta, já que alinhados a Freire (2007, p. 15) apreendemos que “o ato de conhecer é tão vital como comer e dormir”. Portanto, falávamos de um conhecimento para “aqui e agora” no processo de concepção das propostas de oficinas pedagógicas.

Assim, podemos considerar que a concretização desses dois contextos em 2021/1 ocorreu de forma exitosa, segundo a própria narrativa dos(as) futuros(as) professores(as) no Relatório de ES, e análise do professorado de ES do curso. A partir dessa avaliação, as propostas mantiveram-se para 2021/2. Dessa forma, discutiremos a natureza das oficinas pedagógicas desenvolvidas em 2021/1 e 2021/2, expondo novos elementos no tópico a seguir.

Reflexões possíveis: o inédito (in)viável da (re)construção das oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas desenvolvidas no ES em Educação Infantil em 2021/1 e 2021/2 foram organizadas tendo em vista o contexto das instituições da infância da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, *locus* de materialidade do ES anteriormente à pandemia do COVID-19. Nesse sentido, após realizar o contexto de reflexão teórico-prático sobre a pesquisa e a prática na Educação Infantil, debruçamo-nos a apreender o trabalho com crianças de até seis anos de idade nessa rede de ensino, através da leitura de seus documentos norteadores, bem como apreender o trabalho proposto para o período da pandemia.

Com vista à manutenção de vínculo das crianças e das famílias com o espaço escolar durante a pandemia do COVID-19, as instituições de Educação Infantil desse município encaminhavam propostas pedagógicas, por meio de grupos de *Whatsapp*, que por sua vez eram (re)pensadas pelos(as) professores(as) das instituições e, posteriormente, através do Portal

⁶ A pré-escola foi tomada como a referência para (re)construção das oficinas pedagógicas.

Conexão Escola⁷ e programas de TV veiculados na TV UFG. Assim, nessa ação de (re)conhecer a trajetória da rede, conhecemos e analisamos coletivamente propostas postadas no Portal Conexão Escola para a Educação Infantil.

Em seguida, iniciamos o movimento de (re)planejamento das oficinas pedagógicas. Considerando o contexto da turma, o planejamento tornou-se ação teórico-prática de investigação sobre o trabalho docente mediado pela tecnologia, posto que as oficinas pedagógicas ocorreriam utilizando a plataforma de videoconferência *Google Meet*. Assim, ressaltamos que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, sobretudo nesse contexto, é complexo e requer atenção às crianças e suas linguagens, como reitera Barbosa (1997, p. 132) é mais amplo “[...] do que simplesmente um desenrolar de atividades recreativas ou de entretenimento”.

Mediante tal realidade, o planejamento das propostas levou em conta uma concepção de educação crítica, com vista à valorização das crianças e seus mundos. Essa perspectiva conduziu à retomada das propostas curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017), sobretudo resgatando a brincadeira e as interações como eixo central do (re)pensar a escola da infância; as diferentes linguagens e os direitos das crianças. Nesse sentido, concordamos com Barbosa, Alves e Silveira (2017, p. 361), para quem “[...] a ludicidade e a brincadeira são dimensões importantes, mas não totalizam a intencionalidade pedagógica na educação infantil, que requer a articulação do domínio de conhecimentos, sentimentos, afetos e atitudes, no campo da ciência, da técnica e da arte [...]”.

Atentos a essa concepção, destacamos que as oficinas foram desenvolvidas em grupos de dois ou três futuros(as) professores(as), que inicialmente apresentaram uma proposta que foi compartilhada e (re)pensada com o professor formador. Enquanto professor formador, foi oportunizado nesses encontros com os grupos retomar princípios da discussão teórico-prática que empreendemos, com vista a qualificar as propostas apresentadas com novas nuances, que ao fim constituíam uma proposta coletiva, e ainda estética e afetivamente (re)pensada para acolher as miudezas do cotidiano das crianças que estariam participando das oficinas.

Para o exercício de sistematização do (re)planejamento, utilizamos um instrumento, mediante adequações, que neste momento estava sendo empregado pelos(as) professores(as)

⁷ Portal Conexão Escola: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/>.

da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, e se organizava em dois eixos: 1) exposição dos motivos que fundamentam o trabalho proposto e 2) descrição da rotina de atividades com as crianças. A descrição da rotina de atividades da oficina ocorreu de forma detalhada, no sentido de estarmos atentos às problemáticas que poderiam emergir durante o trabalho remoto com as crianças, levando os grupos a conjecturarem novos movimentos, caso algo inesperado ocorresse.

As oficinas (Tabela 2) dialogaram com a literatura infantil, o que muitas vezes foi o fio condutor das propostas, utilizando recursos tais como: fantoches, vídeos disponíveis no *youtube* e outros materiais elaborados pelo grupo. Além disso, oficinas com brincadeira, através de softwares ou rotinas que oportunizavam às crianças movimento e expressão, por exemplo, a brincadeira das cores, que correspondia na busca de objetos do cotidiano.

Tabela 2 – Oficinas pedagógicas desenvolvidas em 2021/1 e 2021/2

Semestre	Oficina pedagógica
2020/1	A história dos números
	Brincadeira de criança: orquestra musical
	Sentimentos e emoções: por entre histórias e brincadeiras
	Brincando com os irmãos jacaré
	O mundo é colorido: vamos falar de cores?
	História com crianças: seja você mesmo!
	Cores, gestos e imaginação
	(Re)contando histórias: o caso dos três porquinhos
	Hora da história: Chapeuzinho Vermelho
	A liga dos dentes: uma luta contra o mal das cáries
2020/2	Brincando com a matemática: entre espaço e forma
	Brincando com a história dos números
	No túnel do tempo: jogos e brincadeiras tradicionais
	Aquarela: cantando e dançando com as cores

Para realização dessas oficinas, foram produzidos digitalmente *folders* de divulgação e encaminhados às instituições de Educação Infantil, aos professores(as) da Rede Municipal de Goiânia, Goiás, bem como diretamente às crianças conhecidas do grupo que receberam, nesse viés, um convite direto e próximo. Enquanto turma, tínhamos a expectativa de que fosse pequena a participação das crianças, porém fomos sempre surpreendidos positivamente com um número expressivo, chegando a ter 20 crianças em uma das oficinas, as quais estavam sempre abertas para dialogar sobre seus cotidianos, emoções e anseios.

O nervosismo constituía sempre elemento que marcava o início das atividades, o que é comum, afinal referimo-nos a professores(as) iniciantes, caminhantes na apreensão do exercício da docência. Entretanto, é importante destacar que, quando ouviam as vozes das crianças, bem como quando viram o número expressivo de participantes, tudo mudava e o transcorrer dos processos ocorria de forma exitosa.

Embora tenha sido uma vivência, algumas vezes, entendida pela própria turma como pouco expressiva no conjunto da formação, já que muitos ansiavam por estar presencialmente nas instituições de Educação Infantil, foram bastante perceptíveis os ganhos para (re)pensarmos a(s) identidade(s) docente. Apreendemos uma pedagogia nova, (re)alocamos a docência com as crianças sob outro prisma, e até mesmo fomos escapismo da dura realidade uns dos outros: professores-professoras; professores(as)-crianças; crianças-crianças.

Assim, marcamos como belezuras desse processo a possibilidade de (re)pensar os movimentos com crianças de até seis anos de idade de forma contextualizada, em uma instituição real e viva, mediados pelas pesquisas e práticas do campo da Educação Infantil; as interações com crianças que desconhecíamos, que estavam ávidas por participarem das propostas de forma inteira, de tal modo que, em muitos momentos, parecia que os(as) professores(as) em formação perdiam a condução das propostas e, por diversas vezes, as crianças narraram as brincadeiras, questionaram as histórias e cantaram. Como exemplo, lembramos a oficina “Brincadeira de criança: orquestra musical”, na qual as crianças ficaram tão empolgadas, que iniciaram o processo de mostrar os instrumentos musicais que possuíam em casa, a tocá-los e a cantar, para as futuras professoras, o que foi inesperado e encantadoramente poético.

Para além dessas ponderações, podemos marcar ainda que nos debruçamos, curiosos e atentos, às lições do ES em Educação Infantil na pandemia, tendo preferido escolher fazer “de verdade” o encontro da formação com a escola da infância na presença-ausência que marcava esse tempo. Portanto, a (im)potência da ação reverberou diálogos, assim, entrelaçando formação docente, infâncias, cotidiano educativo e diferentes linguagens.

Posteriormente às oficinas pedagógicas, abrimos espaços para uma roda de conversa acerca dos movimentos vivenciados, evidenciando a natureza teórico-vivencial, a reflexão crítica e a pesquisa como orientadoras da práxis que materializamos no ES. Com isso, os(as) professores(as) em formação puderam expor as miudezas poéticas vivenciadas, ou seja, através

de um processo metacognitivo apontaram pontos fortes e fracos da experiência que agora marcará para sempre sua formação, seus corpos de sujeitos-educadores(as) da infância. Além disso, exercitamos o olhar e a escuta da narrativa dos colegas, trocamos aprendizagens e, sobremaneira, (re)afirmamos uma concepção de educação crítica.

Ademais, apesar das afirmativas positivas serem tantas, não podemos perder de vista os entraves presentes na realização das oficinas pedagógicas. Em primeiro lugar, o próprio acesso dos(as) professores(as) em formação aos artefatos tecnológicos e conexão de internet, fator que dificultou ora ou outra a natureza do trabalho durante as propostas. E ainda, o inexistente repertório pedagógico para estabelecer relações entre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e crianças em idade pré-escolar.

Para finalizarmos esse tópico, precisamos ainda expor que os Relatórios Finais da turma de ES em Educação Infantil 2021/1 e 2021/2, constituem ricos documentos pedagógicos que narram a (re)construção da formação de professores(as) e do ES no contexto da pandemia do COVID-19, já que apresentam um olhar singular de sujeitos que vivenciaram ativamente a pedagogia do vírus. Nesse ensejo, ponderamos que devem se constituir instrumento de pesquisa no interior do próprio curso para o (re)planejamento das ações, na certeza de que ajustarão o foco desse espaço formativo.

Considerações Finais

Podemos concluir que, durante o período pandêmico, a formação de professores(as) esteve não apenas em atividade, mas esteve, sobretudo, atenta aos novos materiais e materialidades de que a pedagogia do vírus dispõe. Neste circuito, localizamos o ES como um *tempoespaço* de (re)apreender a docência e, por consequência, de bonitezas, afetos, sensibilidades e compromisso ético e político outro que, devido a tantas situações complexas e desfavoráveis, sustentou-se durante a pandemia na ausência-presença das escolas de Educação Básica.

Diante dessa realidade, as mudanças que narramos e analisamos neste artigo são referentes a materializações possíveis que encontramos no espaço da instituição de ensino superior em que estávamos imersos. Escolhas que só deram certo devido à trajetória de compromisso que estabelecemos ao longo dos anos com os(as) futuros(as) professores(as) que

perpassaram esse *locus* de formação, o que fez esses sujeitos abraçarem as singularidades e as novas aprendizagens que o ES, sobretudo o ES em Educação Infantil, poderia oportunizar.

Assim, conscientes das fragilidades em propor a construção e a realização de oficinas pedagógicas com crianças de forma remota, utilizando a plataforma de videoconferência *Google Meet*, mantivemos o olhar e a escuta atentos sobre a natureza da epistemologia da práxis no ES em Educação Infantil. Essa epistemologia foi caminho e horizonte, guiou os processos de construção e de reflexão e não nos deixou esquecer dos objetivos do ES na formação de professores(as), ou melhor, do processo educativo de crianças de até seis anos de idade.

Para finalizar, marcamos novamente a natureza histórica dos processos que desenvolvemos e chamamos a atenção para os registros e análises que os Relatórios de ES, em diferentes contextos formativos, podem nos suscitar, por serem expositivos de miudezas do processo educativo na pandemia do COVID-19, bem como por se referirem ao futuro(a) professor(a) em movimento de experimentação que, por meio da pesquisa, pode desnudar a formação inicial, o que reverbera aprendizagens e poéticas tantas para (re)escrevermos formação, profissionalização e trabalho docente.

Referências

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M. A educação infantil no curso de Pedagogia: lições do estágio. *Educativa*, v. 20, n. 2, p. 357-372, 2017.

BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

BÁRCENA, F. Una pedagogia de la presencia. Crítica filosófica a la impostura pedagógica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, Universidade de Salamanca, v. 24, n. 2, p. 25-57, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 de março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Ministério de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 07 de março de 2022.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUZO, A. P. A.; MENDES, E. A. L.; OLIVEIRA-NETO, J. F. O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Uniaraguaia. *Revista Uniaraguaia*, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 168-177, 2020.

GOMES, E. X. Pedagogia da presença na formação de educadoras/es de infância: perspectivas sobre as suas (im)potências no âmbito da pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 269-290, 2021.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Pesquisaeduca*, Santos, v.1, n.1, p. 45-48, 2009.

MAE, A. Prefácio. *In*: FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MAGALHÃES, S.M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*, n. 58, p. 253-270, 2015.

MAGALHÃES, S. M. O. A epistemologia da práxis como base do ensino criativo, colaborativo e inovador. *Tecnia*, v. 04, n. 01, p. 65-90, 2019.

MARTINS, T. A. T. *A Educação Infantil no curso de Pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2007. 221 f.

OLIVEIRA, R. *Espaços afetivos: habitar a escola*. São Paulo: Editora do Autor, 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, K. A. C. P. C. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas: Mercado das Letras, 2019a.

SILVA, K. A. C. P. C. A epistemologia da práxis e o estágio supervisionado. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F. E. C. P.; SUANNO, J. H. (Orgs.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis, GO: Editora. UEG, 2019b.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-26.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. *Revista del IICE*, n. 40, p. 99-116, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 13 mar. 2022

Aceito em: 18 ago. 2022