



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: EM FOCO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Teaching in Early Education in an internship experience: shared teaching in focus

Kátia Adair AGOSTINHO

Departamento de Metodologia de Ensino,
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil
katia.agostinho@ufsc.br

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

Kely Cristina Brito CHAVES

Secretaria de Educação
Prefeitura de Porto Belo
Porto Belo, Brasil
kelychaves52@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0024-367X> 

Rafael da SILVA

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil
rafaeldasilvadaboit@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2635-5235> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO: O relato aqui exposto aborda as experiências vividas por meio do estágio obrigatório na educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como objetivo apresentar nossas experiências vividas no exercício praxiológico do estágio obrigatório com ênfase na docência compartilhada. Destacamos a docência compartilhada como um dos elementos e especificidades da docência na Educação Infantil, que quando entendida como tal, pode possibilitar uma rica relação de trocas e parcerias para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

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

ABSTRACT: The report presented here addresses the experiences lived through the mandatory internship in Early Education of the Pedagogy course at the Federal University of Santa Catarina. It aims to present our experiences in the praxeological exercise of the mandatory internship with an emphasis on shared teaching. We highlight shared teaching as one of the elements and specificities of teaching in Early Education, which when understood as such, can enable a rich relationship of exchanges and partnerships for pedagogical work with babies and young children in Early Education.

KEYWORDS: Mandatory Internship. Early Childhood Education. Shared Teaching.



INTRODUÇÃO

Este relato trata da experiência vivida na disciplina Educação e Infância V: Estágio em Educação Infantil, no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina. O estágio curricular obrigatório se caracteriza como uma *disciplina de novo-tipo*, difere-se das demais disciplinas do curso, pois possui uma singularidade muito latente.

Ao viver o estágio curricular os estudantes entram em um novo tipo de disciplina que exige o exercício de articulação entre teoria e prática intenso e sistemático. No exercitar-se na ação enquanto estagiárias (os) do referencial teórico que receberam até esse momento no curso, realizam o exercício praxiológico, no sentido do que fazer, nos contextos educativos. Apresentando-se a necessidade do exercício de estudos (os) críticas (os) reflexivas (os) em que rememoram, revisitam o processo de formação anterior realizado do curso até o momento, e para além dele, para atuarem nos campos de estágio, assim como no exercício de sua profissão futura, ou mesmo presente, considerando-se aqueles estudantes que já atuam na profissão (Agostinho, 2016, p.56).

Acreditamos fortemente que a nossa identidade docente é formada a partir do momento que iniciamos nossa formação inicial e se materializa através do exercício praxiológico. A partir desse momento conseguimos (re)pensar; que tipo de professor(a) desejamos ser?

Gostaríamos de narrar nosso percurso formativo nessa disciplina, através deste relato, para que possamos refletir sobre nossa formação inicial, e sobre a identidade docente que estamos constituindo agora, sempre pensando que essa identidade está sempre em constante transformação, a partir das experiências que vamos adquirindo em nosso campo de trabalho e no nosso deixar-se afetar pelas instituições que passamos, pelas crianças que conhecemos, suas famílias e, pela educação num todo.

Torna-se importante dar ênfase à especificidade da docência na educação infantil.

Parece importante apontar alguns consensos já constituídos sobre a docência com bebês e crianças pequenas na pesquisa educacional. Segundo Ávila (2002, p. 127) - referenciada em algumas dissertações (RODRIGUES, 2009; DEMARTINI 2003; e DUARTE 2011), este trabalho “[...] não é maternagem, pois não se realiza em contexto familiar; não é puericultura, porque não se liga às práticas médico-higienistas; não é aula porque não tem como forma a escolar e não há alunos para incorporar a cultura produzida por conteúdos escolares (Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 273).

Desta maneira, é imprescindível para qualificar nosso trabalho e atuação pedagógica termos consciência do que é a docência na educação infantil, que não é maternagem, não é recreação e muito menos aula. Nossas concepções de sociedade, de infância, e de educação estão presentes em nossa ação pedagógica. Desta forma,

através do estágio-obrigatório em Educação Infantil conseguimos tomar consciência de maneira mais clara, quais são nossas concepções, nossa identidade docente que estamos construindo ao longo de nossa formação.

Evidenciamos também nessa caracterização da identidade docente na educação infantil que, a nossa ação pedagógica se dá de maneira relacional.

A pedagogia com as crianças pequenas é basicamente uma profissão relacional. Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer da professora (Barbosa, 2016 *apud* Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 273).

Na relação com o outro, o olhar, o tocar, em todas as maneiras com as quais nos relacionamos com esse outro, considerando o pleno desenvolvimento desses sujeitos, é preciso positivamente afetar e deixar-se afetar pelos laços (re)estabelecidos.

Educar faz parte dos afetos. Mas o afeto também pode ser superficial, banal. A gente escolhe afetar, ou afeição, porque implica uma relação de “eu te afeto e me sinto afetado”. Quer dizer uma relação recíproca. Totalmente diferente de “eu te tolero, eu te respeito” (Skliar, 2014, s.p.).

Cada sujeito que compôs o nosso grupo de atuação, neste caso o G3, é um universo, as relações estabelecidas com cada um/a é singular. Assim é importante nos perguntar: Como criar uma relação de afeto que não seja banal, não seja superficial, que vise o pleno desenvolvimento de cada um/a? Aí podemos pensar, como criar uma relação que seja íntima? Ou melhor, de qual maneira estou afetando e deixando-me afetar? Na trama sobre o trabalho nas instituições que atendem à(s) infância(s), não podemos deixar de demarcar um elemento que é consenso entre pesquisadores, mas muitas vezes é excluído das vivências no chão da Educação Infantil, falamos da indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Na maioria dos trabalhos consultados e na legislação é tema consensual a indissociabilidade das ações de cuidar e educar na Educação Infantil (RODRIGUES, 2009; DEMARTINI, 2003; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008; TRISTÃO, 2004; ÁVILA, 2002; MARANHÃO, 2000; entre outras). Contudo, o mesmo consenso não ocorre nas creches e pré-escolas brasileiras, pois o cuidado historicamente tem sido considerado apenas como um atributo feminino, naturalizado, vinculado ao corpo. Aspectos que desqualificam as profissões mais relacionadas às funções de cuidado, com ideias que ainda separam o corpo – associado ao cuidar – e a mente – associada ao educar, como cognição (Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 274).

Aqui gostaríamos de evidenciar que, muitas vezes, nas instituições de educação infantil, no trabalho de docência compartilhada essa dicotomia ainda permanece, onde a professora se incumbe de planejar, propor, avaliar, enquanto a “auxiliar” fica com as

funções do “cuidar”. E, claro, temos que pensar também na diferença salarial, o que altera as atribuições de cada profissional.

Nas pesquisas de Rodrigues (2009) e Duarte (2011), encontramos a defesa de que a docência com crianças tão pequenas exige que as professoras estejam bem para que possam exercer sua função com disposição e tranquilidade. Compartilhar o trabalho coletivo supõe as ações de pensar, planejar e organizar o cotidiano entre professoras e auxiliares. Entretanto, no Brasil a hierarquização do trabalho é uma marca da Educação Infantil “[...] concretizada por meio do parcelamento das tarefas e separação das funções de educar e cuidar entre os diferentes profissionais, professores e auxiliares, que desempenham a docência nas instituições de educação infantil” (Conceição, 2010, *apud* Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 276).

Pensar o cuidar e o educar como algo indissociável permeia toda nossa intencionalidade pedagógica. Por este motivo, o cuidar também deve ser planejado, o cuidar também é educativo. Como afirma Maranhão (2000, p. 118, *apud* Delgado; Barbosa e Richter, 2019, 275), “[...] as formas de perceber e efetivar os cuidados são sempre sentidas pelos bebês, pois o cuidado expressa intenções, sentimentos e significados.” Ou seja, no cuidar também se educa, e a participação dos bebês e crianças pequenas nessa ação tem extrema significância, “[...] pois é justamente nesse momento da vida que aprendem diferentes aspectos do autocuidado e do ser cuidado a partir da participação nos eventos compartilhados com os adultos” (Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 275).

Dessa forma, elencamos um outro elemento característico da docência com crianças de 0 a 5 (6) anos – a docência compartilhada.

Uma especificidade da docência com bebês e crianças pequenas e que não encontramos no ensino fundamental e no ensino médio é o compartilhamento, constante e cotidiano entre professoras e auxiliares nas salas de referência. Quanto menor a criança, maior é o número de adultos responsáveis por um grupo, pelo menos é o que se apresenta na legislação de alguns municípios. Embora saibamos que esta característica é uma conquista de reconhecimento da necessidade de maior atenção, o que beneficia adultos e crianças, afinal, é impossível um adulto atender vários bebês ou crianças pequenas sozinho, este trabalho exige ser organizado coletivamente, como comprometimento do grupo em torno de um projeto educativo explicitado. Ou seja, aquele que considera a coerência, a confiança e a segurança entre as ações dos adultos (Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 275).

Em síntese, podemos sinalizar outros elementos que também são características da docência com bebês e crianças pequenas, como, por exemplo, a corporeidade, em que uma intensidade de toques e contatos corporais, momentos de conforto e colo se fazem presentes. Segundo Tardos (1992, p. 17 *apud* Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 277), “[...] os toques e contatos são realizados pela mão da professora, um importante veículo de transmissão de segurança para o bebê”. Assim, é possível perceber que o contato pelas mãos dos adultos também marca momentos importantes

de experiência e que também está contido no cuidar e educar do nosso fazer docente. Logo, o nosso corpo também atua, educa e cuida, ele fala, assim como o corpo das crianças também falam, seja através do colo, um abraço, um ter que segurar por proteção para não se machucarem, sempre cuidando, é claro, da maneira como fazemos, para não cair numa regulação dos corpos. Enfim, uma profissão marcada pela sutileza, pelo olhar atento e pela disposição do encontro com as infâncias, que exige uma sólida formação, pois atuar com bebês e/ou crianças pequenas não é o mesmo que atuar no Ensino Fundamental e/ou ensino médio.

CAMPO DE ESTÁGIO: O NEIM E SEUS SUJEITOS

Neste semestre, o campo de estágio escolhido foi um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), da cidade de Florianópolis. Compreendendo que o espaço também é educativo e revela aos sujeitos que ali circulam o projeto educativo-pedagógico da instituição, gostaríamos, ainda que brevemente, de elencar alguns de seus espaços. No prédio principal com 4 salas de atendimento às crianças com banheiros, temos o refeitório, sala de professores(as), sala da direção, pequeno depósito de materiais, banheiro para adultos, cozinha e lavanderia. Há logo na entrada outras construções, a sala de supervisão escolar com um pequeno depósito de materiais e ao lado o depósito para materiais de Educação Física. Ainda temos o chamado “Casarão”, com uma sala, banheiro e sala multiuso. No espaço externo, parques, o jardim, árvores frutíferas, espaços de areia, deck, entre outros.

Ao adentramos o espaço do NEIM, nossas primeiras impressões foram bem positivas.

Localizada em uma região de beleza exuberante e com boa parte da vegetação nativa conservada, o NEIM me encheu e impactou os olhos. Ao adentrara unidade é possível observar o contato com a natureza que a instituição possibilita às crianças, muito verde e indicadores de trabalhos já realizados com os pequenos. Outra característica possível de ser captada num primeiro olhar são as artes contidas em diversas paredes e lugares. As que mais me chamaram a atenção foram aquelas que valorizam a cultura local, mais precisamente o folguedo do boi de mamão, e aquelas que contém também as marcas da participação das crianças no embelezamento da instituição, como nomes e desenhos pintados por elas. (Registro - Chaves, 2022).

Além de destacarmos o espaço físico da instituição, torna-se importante dar destaque ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A importância deste documento e da relevância dele se constituir no dia a dia dela, o que a unidade vive e

o que o coletivo de profissionais que ali estão acreditam e querem para os sujeitos que passam por este espaço.

Este documento é o alicerce básico do trabalho da unidade educativa, traz as concepções, encaminhamentos, e regulação das ações educativo-pedagógicas, pautado nos documentos oficiais e orientadores do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O Projeto Político Pedagógico tem em sua essência o dinamismo e a organicidade de um documento que deve ser sempre revisado e estarem constante (re)elaboração, traduzindo em palavras o cotidiano da instituição (Projeto Político Pedagógico NEIM Orisvaldina, 2021, p.2).

Todo projeto político pedagógico é um alicerce básico para o trabalho pedagógico, um projeto que está em constante reformulação, pois ele se fundamenta naquilo que os seus profissionais acreditam e naquilo que os documentos da rede municipal orientam. Aqui destacamos também que cada unidade educativa tem suas singularidades, sendo assim, cada unidade possui seu projeto, assim conhecemos também um pouco do trabalho de cada uma.

Conhecendo um pouco da estrutura física e do PPP da instituição, chegamos aos sujeitos da nossa ação pedagógica, neste caso o Grupo 3 (G3). Grupo constituído por 14 crianças, 10 de 3 anos e 4 de 2 anos, que teve como professoras: 1 professora, 1 professora auxiliar e 1 auxiliar de sala (nomenclaturas da rede de ensino, conforme Decreto 6359, de 05 de dezembro de 2008).

Queremos destacar mais elementos sobre quem são os sujeitos que ocupam os espaços deste NEIM, e que constituíram nossa docência. Lembramos que a nossa docência se efetiva a partir desses sujeitos e na relação com eles, uma docência relacional. Para resgatar nossas lembranças, fazemos uso dos registros realizados dos primeiros contatos e percepções nossas em campo, destacando desde já a importância desses registros.

O coração bateu mais forte, o que mais pensei, foi em como eu poderia estabelecer uma relação de afeto com as crianças, tendo em mente que a docência se dá de maneira relacional, do encontro com o outro, do afetar e deixar-se afetar, como fazer isso? Chegando na turma, fomos apresentados às professoras que lá estavam, aos poucos, com calma, nos aproximávamos de uma criança, brincávamos um pouco e nos apresentávamos individualmente, fomos deixando que as crianças notassem a nossa presença naquele espaço e aos poucos fomos fazendo nossas primeiras aproximações (Registro - Silva, 2022 - Registro 1^a semana).

E não somente,

Minha primeira sensação foi receio e timidez, é como se estivesse adentrando a casa de uma família pouco conhecida. No entanto, esse primeiro impacto

desconfortante foi logo quebrado pelo abraço espontâneo de A. Q.¹, que nos pegou de surpresa, mas que, no fim, gostamos (Registro - Chaves, 2022 - Registro 1^a semana).

A partir disso, faremos uma descrição generalizada sobre as singularidades das crianças do G3. Descrever sobre cada um dos sujeitos não é uma tarefa fácil – descrevemos sob o nosso ponto de vista, a partir daquilo que vivenciamos no dia a dia da unidade –, mas é necessário. Se falamos que em nossas práticas temos que levar em conta, ou ao menos tentar, a especificidade de cada criança, torna-se necessário, ao menos, fazer alguns destaque sobre cada uma. Lembramos que estes indivíduos são muito mais que estes pequenos recortes. É importante ressaltar que o tempo que conseguimos estar com cada um/a deles/as foi fundamental para estabelecer nossas relações.

Torna-se imprescindível ressaltar que não estamos descrevendo sobre eles/as para falar sobre qualidade e defeitos e tampouco para compará-los/as, haja vista que essas crianças são indivíduos com um pouco mais de mil dias de vida, sendo assim, estão descobrindo e experienciando as coisas da sociedade em que estão inseridas. Portanto, queremos deixar claro que isso não quer dizer que a nossa descrição as definem taxativamente, mas é nosso esforço de aproximação a elas.

A criança A. A. (3 anos) esteve conosco por pouco tempo, logo foi transferida para o turno matutino. Enquanto esteve conosco, apresentou-se como uma criança cheia de curiosidade, gostava bastante de brincar no balanço do parque e de brincar de feitura de bolos. Encontramos uma certa 'dificuldade' em entender o que ela queria nos comunicar através do choro.

Com A. A., tentei encontrar uma maneira de acolhê-la melhor na hora do choro, como falei nos registros anteriores, em alguns momentos ela começa a chorar, por saudade dos familiares ou por outros motivos, e segue no choro. Tentamos conversar com ela e ela continua, tentei um diálogo mais afetuoso, pois a situação se repetiu, mas tentei entender o motivo e acolher esse sentimento que ela estava sentindo. O que me fez pensar que nós como adultos muitas vezes não sabemos lidar com o que estamos sentindo, imagine as crianças, como acolher melhor esses sentimentos? Como acompanhá-las de maneira respeitosa? (Registro - Silva, 2022 - Registros da 2^a semana).

O choro foi um elemento que nos inquietou. O que A. A. queria comunicar-nos?

Novamente a corporeidade no fazer educativo me chama a atenção e a situação que mais me tocou foi a seguinte: Já é a segunda vez que observo A. A. chorar por falta da mãe, no final do dia. Dessa vez não consegui deixá-la apenas chorar em um canto. Chamei-a para brincar com outras crianças e ela não quis, então peguei-a em meu colo, tentei entreter-lá e explicar que a mãe já estava chegando, muitas vezes sem sucesso. Por fim, sentei-me com ela ao chão, junto a outras

¹Neste relato optamos, como um compromisso ético com cada criança e com a instituição, por identificar cada uma através das iniciais dos seus nomes.

crianças. Até que se aproximaram L. T e M. V. com alguns brinquedos e pedi para que A. A. me ensinasse como se brincava com eles. Com ela em meu colo e nesse movimento de tentar fazê-la interagir com as outras crianças e mostrando outros objetos consegui acalmá-la um pouco, até a mãe chegar. Deste modo, acredito que essa atitude de a colocar próxima a mim também faz parte do fazer pedagógico, está contido no educar e cuidar. Um cuidar no sentido relacional, de preocupação e de afeto, como também racional, de observação e reflexão daquilo que presenciei (Registro - Chaves, 2022 - Registros da 2ª semana).

A criança denominada como K. (2 anos) também foi uma criança com a qual tivemos pouco contato, somente na primeira semana. Desta maneira, não conseguimos estabelecer muitas relações.

O L. T. (2 anos) apresentou-se sempre muito atento ao que tínhamos para falar, nos dias que estivemos demonstrava muito afeto, abraçava, pedia colo. Gostava bastante de brincar no balanço, brincar de fazer compras e de feitura de bolos. "Com o L. T. saí procurando monstros pelo NEIM." (Silva, 2022). Fizemos algumas mediações com ele, mobilizando-o para que se colocasse mais diante dos/as colegas, principalmente quando não estava gostando de algo. Nos dias de atuação pedagógica, em algumas proposições participava mais, em outras ficava de longe observando até sentir-se seguro para participar.

O D. (2 anos), uma criança que exigiu de nossa parte bastante presença na mediação de conflitos, principalmente na relação com os/as colegas, realizamos troca de fraldas e acompanhamos o seu processo de desfralde.

Com o I. (3 anos) nossas relações eram sempre estabelecidas pelo colo e pelo abraço, ele estava fortemente no processo de aquisição da linguagem por meio da fala, aos poucos ia ampliando seu repertório de vocabulário, ele foi uma das crianças que, na maioria das vezes, fazíamos o acolhimento do sono. Ele, através da sua linguagem corporal, manifestava essa vontade, pedindo colo, através do choro, algumas vezes inclusive dormiu no colo, "ao final do dia muitos estavam cansados, foram brincando mais calmos, I. pediu colo, estava bem cansado, logo coloquei no bebê conforto e fui balançando, dormiu, ficou dormindo até a hora que o pai chegou para buscá-lo" (Registro Silva, 2022).

Agora falaremos um pouco sobre a M. V. (3 anos). Uma criança que ficava nos cantos analisando, olhando. Destacamos aqui uma proposição realizada que a mobilizou para brincar e foi um dos momentos que mais observamos ela se "soltar"; tínhamos preparado um espaço para eles/as explorarem as fantasias e quando ela colocou o chapéu de bruxa, atuou como se fosse uma, rindo, pegando a vassoura. Potencializamos essa vivência também a partir do entendimento de que as crianças pequenas vivem

intensamente as brincadeiras de papéis sociais. Temos o papel de potencializar essas vivências.

A fantasia de bruxa compôs a brincadeira de faz de conta desse dia e M. foi uma das crianças que se disponibilizou a usá-la. Iniciando até mesmo uma brincadeira do tipo pique pega, dando “risadinhas de bruxa” e fingindo que iria pegar alguém. Fiquei feliz, parece que deu certo, pois algumas outras crianças também conseguiram se interessar pelas fantasias ou então pelas perucas, máscaras e óculos diferenciados (Registro - Chaves, 2022).

O V. (3 anos), nos dias em que estivemos em campo, sempre teve uma fácil relação com os/as colegas, inclusive presenciamos algumas vezes algumas crianças disputando sua atenção e companhia, foram poucos os momentos em tivemos que fazer mediações de conflito. É claro, não falamos isso para compará-lo aos demais e sim para enfatizar o nível de desenvolvimento social em que ele se encontra, lembrando que o nosso papel enquanto pedagogos/as é contribuir com cada um, criando possibilidades para seus desenvolvimentos e superação de conflitos. Gostava bastante de brincar de fazer bolos, saía oferecendo bolo, brincava bastante de pega-pega com os/as colegas.

A A. S. (3 anos) sempre demonstrou ser uma criança que, na maioria das vezes, gosta de brincar sozinha, risonha, sempre nos olhava e dava gargalhadas, muito confiante com o que queria. Em alguns momentos tivemos que realizar algumas negociações, seja para guardar algum brinquedo com o qual ela queria continuar brincando ou para que ela esperasse algo que queria, pois estávamos em outro momento. Mas essas negociações, na maioria das vezes, não eram difíceis. Gostava também de brincar de se esconder e quando a encontrávamos dava gargalhadas.

A A. Q. (3 anos) sempre demonstrou muito afeto, era quase sempre a primeira criança a nos abraçar quando chegávamos à unidade, por vezes pedia colo e aconchego. No entanto, com ela tivemos que pensar vários momentos de mediação, ainda tinha o movimento de querer que tudo fosse do jeito dela, alguns momentos brigava e batia nos colegas, em outros muito afetuosa. Acreditamos que com o diálogo e paciência fomos conseguindo com que ela se colocasse um pouco mais no lugar dos colegas e escutasse mais.

A A. F. (2 anos) é também muito curiosa e atenta. Algumas vezes machucava seus colegas no sentido de querer fazer algum carinho e sem querer acabava machucando. Fizemos algumas mediações nesse sentido. Adorava ficar no balanço, sempre nos chamando para balançá-la.

O R. (3 anos) sempre se apresentou muito curioso e desbravador. Em vários momentos o encontrávamos brincando sozinho, já em outros, porém poucos,

misturava-se com a turma. Tivemos que pensar muito nas mediações com ele, assim como com vários da turma. Acabava machucando os/as colegas quando queria algo, não pedia e só tirava da mão de quem estava brincando. Ainda no processo de aquisição da linguagem verbal, falava poucas palavras e com dificuldade. Sempre demonstrava afeto por nós, abraçava-nos, convidava para brincar em alguns momentos.

A M. C. (3 anos) sempre ficava mais quietinha observando, quando não conseguia algo que queria, ou tinha dificuldade com algum/a colega já nos procurava pedindo auxílio. Demostrava ter uma boa relação com os outros colegas, bem como com os adultos. Negociar com ela também não era difícil. Sempre muito afetuosa, por vezes, gostava de ficar em nosso colo e nos fazer companhia.

A L. T. (2 anos) gostava e sempre estava brincando de fazer bolos, em vários momentos vinha pedir colo para dormir; acompanhamos o seu processo de desfralde, alguns momentos urinou na roupa e tentamos ao máximo acompanhá-la nesse processo. Percebemos, durante o estágio, que ela era uma das crianças que mais gostava de brincar de faz-de-conta, criava pequenas narrativas com facilidade.

O E. (3 anos), também gostava bastante de brincar de fazer bolo e de carrinho, brincava bastante com seus/as colegas, sempre afetuoso com abraços e sorrisos, em alguns momentos quando tinha dificuldade em alguma situação com seus/as colegas pedia-nos auxílio.

Por fim, H. (3 anos) sempre preferia brincar mais sozinho, ainda desenvolvendo sua fala, em processo de aquisição da linguagem verbal, falava poucas palavras, em alguns momentos quando falávamos com ele, repetia “quê?”, “aham” ou “ham?”, mesmo entendendo o que estávamos dizendo. Também afetuoso, pedia colo, abraçava-nos.

Ressaltamos que ao destacar momentos de mediação, negociação, não falamos para taxar negativamente, usamos alguns exemplos e lembramos que o nosso papel como pedagogos/as é fazer essa mediação, atuar no desenvolvimento integral dessas crianças que recém chegaram ao mundo, desta forma, temos que ser acolhedores(as) e sensíveis com aquilo que já sabem fazer, mas sobretudo com aquilo que ainda necessitam de apoio para compreender e conseguir fazer, principalmente nas relações que são estabelecidas no dia a dia.

FERRAMENTAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O nosso ser/fazer docente baseia-se no exercício sistemático daquilo que chamamos de ferramentas da ação pedagógica, essas ferramentas qualificam nosso trabalho, nossa docência, justamente por alicerçarem e constituírem pensamentos e reflexões densas para nossas ações com os bebês e as crianças pequenas. Aqui elencamos as cinco ferramentas de ação pedagógica: planejar, registrar, observar, avaliar e a documentação pedagógica.

Toda ação pedagógica, todo o nosso ser/fazer docente, exige de nós uma intencionalidade pedagógica, que é demarcada pelo planejamento. Planejamos para tornar visível nossa intencionalidade pedagógica. Lembramos que no planejamento pensamos os tempos e espaços, pois esses e suas materialidades também falam e são educativos. No ato de planejar esses tempos e espaços, devemos questionar-nos “que tempos e espaços são esses? Pensados a partir do olhar das crianças, sujeitos da nossa ação pedagógica, ou através do olhar adulto?”

O tempo nas creches, estruturado sob a forma de rotinas, muitas vezes atende não às necessidades dos bebês e, sim, às dos adultos que ali trabalham. Em muitas situações, planeja-se uma rotina linear, rígida que não considera o que os bebês de fato precisam para o seu desenvolvimento como, por exemplo, horários previamente estabelecidos pelos adultos. Essa forma de organizar o tempo orientado para atender às necessidades da instituição, dos adultos que nela trabalham, para que possam dar conta de suas obrigações diárias e, muitas vezes, em uma rotina semelhante às fábricas, evidencia concepções de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos professores, frequentemente orientadas pelo senso comum, isto é, por aquilo que pensamos quando não temos uma teoria para orientar nossas decisões e nossas práticas (Pereira, 2018, p. 144).

Além do tempo, que fala e é educativo-pedagógico, o espaço também é educativo e como ele é organizado diz muito sobre nossas concepções, como organizamos e dispomos as materialidades para as crianças, como estruturamos as salas, sempre pensando em proporcionar para as crianças múltiplas vivências.

A forma como é organizado o tempo-espacoe educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Nesse sentido, os adultos vivem uma grande batalha diariamente na creche, qual seja: trabalhar com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno (Batista, 2008, p. 60).

Para pensar o planejamento algumas das perguntas que as autoras Magalhães; Girotto; Silva e Mello (2017) foram importantes: “Qual a idade das crianças? Qual a atividade por meio da qual elas mais aprendem e se desenvolvem? Qual a função psíquica nessa idade?” Lembramos também da temporalidade que cerca nosso planejamento, enquanto instituição, estamos também levados por uma temporalidade adultocêntrica, um tempo muito fragmentado, como pensar essa temporalidade por uma perspectiva das e para as crianças?

Conforme indica nossos registros pensamos em

[...] espaços simultâneos, a sala, o solário, a sala multiuso, com organizações diversas, brinquedos diversos, cabanas, livros, diversas materialidades para que os sujeitos da nossa ação pedagógica, crianças bem pequenas, possam explorá-los das mais diversas formas, acompanhados da nossa observação e mediação. Destacamos a sala e o solário, que são ambiente somente do grupo, pensamos diversas possibilidades e momentos para que possam transitar entre ambos e explorá-los livremente, em alguns momentos o grupo inteiro e em alguns em pequenos grupos. Além disso, levaremos outras materialidades para as brincadeiras, como por exemplo, de comidinhas, para que possam ampliar seus repertórios (Registro - Silva e Chaves, 2022).

A nossa atuação docente também é demarcada pelos registros e pela observação, aqui chamamos de uma observação-brincante, pois ela não se restringe ao simples ato de observar o movimento das crianças, essa observação interage e propõe junto com as crianças, ao mesmo tempo em que observamos, brincamos, mediamos, propomos, às vezes torna-se necessário replanejar algo, pelos indicativos que as crianças nos deram naquele momento.

O papel do professor é redefinido, pois a necessidade de reconhecimento das crianças (para identificar e respeitar seus saberes e fazeres) exige-lhe, mais do que nunca, uma postura profissional de observação, registro e consequente reflexão sobre os modos de ser e fazer das crianças, assim como de sua prática pedagógica colocada em ação junto a elas. É preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças – suas produções, manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implica é imperioso (Ostetto, 2018, p. 205).

Sobre isso, em nossa experiência de estágio destacamos que:

Sendo o planejamento um documento vivo e pulsante, não deveríamos estar presos ao que está escrito, levando em conta claro os indicativos das crianças. Sendo assim, em alguns momentos senti que as crianças nos deram alguns indicativos e não escutamos por estar presos ao que estava no planejamento, um exemplo, o horário do lanche, as crianças tinham chegado para lanchar, o grupo 3, por ser um grupo que quase nunca está em contato com os grupos maiores, era um momento de exploração do ambiente, mediação de interações, então penso que o lanche foi muito aligeirado, por isso teço essa crítica, falamos tanto de tempo e nós mesmos aligeiramos tudo (Registro - Silva, 2022).

Evidenciamos que as ferramentas de ação pedagógica dialogam entre si, o professor precisa observar, registrar, para poder planejar.

Várias autoras (DEMARTINI, 2003; TRISTÃO, 2004; RODRIGUES, 2009; CARONI, 2011; GIRALDI, 2008; RAMOS, 2011, DAGNONI, 2012; CASTRO, 2015; DRUMOND, 2015) reconhecem que observar, registrar e documentar as experiências vividas com bebês e crianças bem pequenas são instrumentos imprescindíveis da docência e uma “base que fundamenta as direções do trabalho educativo”, portanto uma “competência necessária” das professoras (DRUMOND, 2015, p. 8). “[...] Observar, registrar e documentar permite acompanhar as ações das crianças entre si e identificar suas aprendizagens em processo” (DAGNONI, 2012, p. 2). Trata-se de uma atitude investigativa que deve ser explorada nos cursos de formação, pois ao observar bebês e crianças pequenas os adultos aprendem mais sobre elas (GIRALDI, 2008), “conhecem suas preferências, gostos e diferentes formas de expressão” (RAMOS, 2011, p. 11), exercitam a escuta e aprendem a “cultivar a atenção com vagar” (CARONI, 2011, p. 29). Entretanto,

vale a pena retomar o que Castro (2015, p. 4) assinala sobre a construção da prática docente através da observação: “[...] essa prática precisa se conectar com os processos relacionais e brincantes das crianças” (Delgado, Barbosa e Richter, 2019, p. 279).

O registro, a observação e o planejamento são a base para uma outra ferramenta de ação pedagógica, que é avaliação. A despeito disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p.29).

Logo, a avaliação não se trata de avaliar quantificadamente os sujeitos da nossa relação pedagógica, aplicando um julgamento de valor à criança ou reduzindo-a a uma nota, desqualificando-a e excluindo-a, de certa forma, das demais. E sim, avaliar é analisar o processo pedagógico que estamos construindo com esses sujeitos, bem como, repensar caminhos.

Por fim, destacamos que esses elementos compõem a documentação pedagógica, documento este que qualifica nossa atuação e nosso trabalho docente.

A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas; em síntese, um processo de formação (Marques e Almeida, 2012, p.446).

Assim, nesse movimento de documentar nos colocamos em processo de reflexão sobre a nossa ação docente em diálogo com as teorias já estudadas. Logo, documentar é também uma reflexão sobre a nossa intencionalidade pedagógica, é pensar sobre o que e quem documentar, sobre as situações vividas e sobre os registros já produzidos.

Documentar implica distanciamento, reflexão e pausa diante do ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo. A documentação faz referência ao passado, mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a construção de significados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2002), entendido como aprofundamento do entendimento do trabalho pedagógico. Não se trata de um mero exercício arquivístico, mas sim da realização de “percurso de autoanálise” (PARODI, 2001, p. 9) que implica a percepção de aspectos

significativos da atividade didática, a tomada de consciência de elementos não compreendidos em suas implicações, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados. De acordo com Malaguzzi (1999), a documentação representa **uma forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e à criança enquanto pessoa e ser pensante** (Marques e Almeida, 2012, p. 447. Grifos nossos).

Visibilidade essa que sentimos ao descrever e analisar nossas experiências com as crianças. Nesse exercício tivemos a oportunidade de reafirmar e demonstrar como as crianças são seres potentes capazes de nos indicar caminhos e dar mais sentido à nossa prática docente.

Neste diálogo sobre as ferramentas de ação pedagógica, torna-se necessário evidenciar como foi vivenciá-las, pois, no estágio vivenciamos o exercício praxiológico da ação docente, registramos, observamos, planejamos, avaliamos e documentamos na prática.

A observação acontece em todos os momentos da nossa ação pedagógica, uma observação que é desafiadora, pois exige de nós olhar e ver além daquilo que enxergamos. Isso que estamos vendo, o que nos diz? Leva-nos a quais reflexões?

Uma observação que é brincante, pois observamos e atuamos, em constante relação com os/as sujeitos da nossa docência. A nossa observação fica ainda mais rica quando se entrecruza com a observação de outra pessoa. Aqui damos ênfase à importância da docência compartilhada, o quanto rico é o cruzamento de pensamentos e olhares, olhares que são sutis, atentos e afetuoso. No estágio tivemos esse desafio, lançar um olhar que não vê só o superficial e refletir sobre aquilo que o nosso olhar nos revelava, foi desafiador, mas o exercício da prática aguça em nós esse movimento.

A partir dos elementos que observamos e daquilo que as crianças nos mobilizaram a pensar, colocamo-nos a registrar, um registro que também é atento, sutil e afetuoso. Além disso, um registro que é rigoroso e reflexivo. O que nos leva a pensar? E o que fala nas práticas? Destacamos o quanto importante foram esses registros, principalmente para refletirmos e pensarmos sobre nossas práticas e para realizarmos o planejamento.

Creamos que o planejamento foi a etapa mais desafiadora e exigiu de nós um olhar mais atento ainda. De que forma aquilo que observamos e registramos nos ajudaram no planejamento? Vários elementos que observamos e registramos nos ajudaram neste processo de planejamento, principalmente pensar a partir das pistas e elementos que as crianças nos forneceram.

Viver o planejamento, a proposta em si, imersos no cotidiano coletivo e toda sua multiplicidade, foi algo mais desafiador ainda, claro, estivemos abertos para mudar o planejamento, pensando nele como um documento vivo e pulsante e escutando aquilo que as crianças nos comunicavam.

A avaliação se deu em todos os momentos que estivemos propondo nosso planejamento, houve várias mudanças no nosso planejamento no decorrer do nosso dia, e isso se deu a partir da avaliação que fazíamos dia a dia e depois sobre nossa atuação. E a documentação que também é desafiadora, qualificou a avaliação e as experiências que tivemos na unidade.

DOCÊNCIA DO ENCONTRO: OLHARES E PRÁTICAS QUE SE CRUZAM

Durante o estágio obrigatório somos imersos em várias situações que nos remetem à formação inicial que estamos construindo. Algumas questões entram em conflito com aquilo que acabamos constituindo enquanto perspectivas de formação humana, de educação, de infância, de criança, de educação infantil e principalmente sobre a docência na Educação Infantil. Afinal, o que é ser professor/a de bebês e crianças pequenas?

No decorrer deste relato trouxemos vários aspectos que caracterizam essa docência, um deles foi a docência compartilhada, e sobre ela queremos aprofundar.

A docência compartilhada implica uma relação de troca que inclui distintas partes, as famílias enquanto “porta-vozes” dos bebês [e crianças], que contam acerca das singularidades e peculiaridades das crianças, e as professoras como aquelas que estão disponíveis para essa relação, que compartilham as vivências, que contam sobre as conquistas, sobre as adversidades, numa relação dialógica de troca. Portanto, trata-se de compartilhar a responsabilidade da educação das crianças pequenas - entre as profissionais que atuam na Educação Infantil, entre elas e as famílias, como também toda a comunidade (Gonçalves, 2014, p. 115-116).

Nesse sentido, entendemos a docência compartilhada como uma especificidade da Educação Infantil e que, por consequência, pressupõe constantes relações com o outro e sobre o outro. Relações essas de troca, diálogo e reflexão que acabam se estendendo também às famílias.

Colocamos aqui a docência compartilhada como, ou pelo menos deveria ser, uma rica possibilidade de trocas de experiências e parcerias para o trabalho pedagógico. Evidenciamos o quanto rico foi fazermos esse estágio em dupla, além do mais, criamos uma parceria muito importante com a auxiliar de sala, o que possibilitou um espaço rico em aprendizagens e parcerias, como explicita o registro que segue:

Destaco também nesses dias de atuação docente, principalmente a parceria com a auxiliar de sala, que em todos os momentos está nos auxiliando e percebemos novamente a importância de estabelecer parcerias entre os pares, as relações não se dão de maneira individual e sim coletivas (Registro - Silva, 2022).

Assim, acreditamos que a docência compartilhada é construída no dia a dia, começando pela construção e compartilhamento dos planejamentos entre todas as profissionais que estão com as crianças, destacando a importância de se dar também com as auxiliares de sala, até nas parcerias para propor as ações pedagógicas e nas trocas de experiências acumuladas no cotidiano das unidades de educação. Consideramos que essa prática consiste na “[...] a ação conjunta das professoras no cotidiano, nos momentos de cuidado, nas interações e ações com as crianças, mas também o diálogo, reflexões sobre a prática, as vivências e conjuntamente a construção da documentação pedagógica” (Silva e Trevisol, 2022, p. 1223).

Compartilhar o trabalho coletivo supõe as ações de pensar, planejar e organizar o cotidiano entre professoras e auxiliares. Entretanto, no Brasil a hierarquização do trabalho é uma marca da Educação Infantil “[...] concretizada por meio do parcelamento das tarefas e separação das funções de educar e cuidar entre os diferentes profissionais, professores e auxiliares, que desempenham a docência nas instituições de educação infantil” (Conceição, 2010 *apud* Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 277).

Falamos do quanto importante é criar laços e ampliar relações com as crianças, e muitas vezes esquecemos-nos do quanto necessário é criar laços entre os pares, entre adultos. Nesse sentido, entender a docência compartilhada é entender a parceria e compartilhamento de funções e não hierarquização de postos e funções. “Quando os sujeitos estão abertos ao diálogo e a um tipo de docência compartilhada, os diferentes pontos de vista sobre a condução do trabalho vão se manifestando para a produção de uma ação coletivizada e não fragmentada” (Rodrigues; Silva e Varani, 2020, p. 739).

Isto é, se adultos estiverem dispostos a se unirem para realização de uma docência compartilhada, certamente, não somente as crianças serão beneficiadas, mas os(as) professores(as) também. Na nossa experiência de estágio consideramos a soma de esforços, a escuta sensível à opinião do colega de trabalho e a reflexão sobre as opiniões diversas cruciais para uma melhor construção do nosso fazer docente, no dia a dia no NEIM, inclusive para organização dos planos de ação pedagógica.

No entanto, “a prática da docência compartilhada também se constitui como um processo de construir-se e desconstruir-se, requer do outro a disponibilidade para estar aberto a novas possibilidades e modos de ser e agir” (Silva e Trevisol, 2022, p. 1223). Ou seja, faz-se necessário que professores(as) reconheçam o outro como igual e tenham a disponibilidade de refletir e/ou repensar sobre sua própria prática docente a

partir das colaborações do outro, novos caminhos, novas possibilidades. Porém, a hierarquização encontrada entre as funções acaba sendo um desafio nas relações entre as(os) professoras(es).

A cisão entre cuidar e educar contribui para a produção/reprodução das hierarquias entre auxiliares (as quais apresentam salários mais baixos, ausência de formação pedagógica e escassez de participação no planejamento e organização dos tempos/espaços/materiais e da formação em serviço) e professoras. Ávila (2002) também ressalta essa segmentação entre profissionais distintas para atividades distintas em sua pesquisa, tanto nos discursos como nas ações das profissionais (Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 279).

Essa hierarquização ainda persiste em algumas práticas da educação infantil, muitas vezes as auxiliares ficam incumbidas somente das ações de cuidado, não compartilham do planejamento, não dialogam pensando no trabalho pedagógico. Temos que pensar as diferenças quanto à forma de contratação, dos planos de carreiras e salarial, sempre pensando nas demandas que cada professora possui, mas temos que refletir e perceber que quando fazemos uma dicotomia do trabalho docente, do cuidar e educar, afetamos a qualidade do nosso trabalho e, mais diretamente, as crianças. Como afirma Fernandes e Varani (2017), temos que pensar o trabalho coletivo na docência compartilhada como "complementares"; e não como concorrentes, cuja parceria das relações e no estar com o outro se torna fundamental para uma melhor qualidade do nosso trabalho com os pequenos.

Durante esse estágio obrigatório foi possível perceber o quanto a docência compartilhada foi capaz de enriquecer o nosso trabalho enquanto professores e também as vivências das crianças. A partir das nossas conversas, trocas e registros coletivos conseguimos perceber como cada um(a) foi afetado(a) ou o que mais marcou o outro durante um determinado dia. Acreditamos que nossa identidade docente se forma de maneira diferente, portanto, os diferentes olhares sobre determinadas situações contribuíram tanto para nossa formação quanto para a construção do nosso planejamento. Logo, a partir do compartilhamento do olhar do outro foi possível também enxergar por uma outra perspectiva.

Dessa forma destacamos a docência compartilhada como o elemento que mais nos chamou atenção, pelo partilhamento de experiência, saberes e fazer e, principalmente, pelo entendimento de que a nossa profissão é marcada pelo encontro com o outro, relação que estabelecemos com outros sujeitos, não só crianças, entre os adultos também, ou pelo menos deveria ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas eram as expectativas e medos antes do início do estágio obrigatório no NEIM. Estávamos curiosos(as) em saber como seria materializar as teorias estudadas no nosso período formativo inicial dentro da universidade, bem como, como seria fazer conexões relativas aos debates que ocorreram em sala e aspectos que nos fizeram pensar e refletir sobre o fazer pedagógico na educação infantil. Além disso, estávamos receosos(as) se conseguíramos apurar nosso olhar e escuta, através do exercício de observação, se entenderíamos o que as crianças teriam a nos dizer através dos seus gestos, balbucios e, até mesmo, com seu corpo.

Conhecer a materialidade da instituição e a estruturação do espaço também compunham as nossas expectativas, pois “a organização dos tempos e dos espaços das creches diz muito sobre o currículo e a pedagogia. Podemos afirmar que os espaços, assim como as rotinas, evidenciam sobre as perspectivas de educação e cuidado das creches ou escolas infantis” (Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 279). Isto é, implicitamente, essa organização demonstra qual a concepção que a unidade tem a respeito da criança, das infâncias e das relações que são vivenciadas nesse espaço, bem como, se a instituição considera o educar e o cuidar como indissociáveis. E mais, queríamos observar se a instituição oportunizaria às crianças o uso de suas vozes, possibilitando alguma autonomia, participação e liberdade de escolha, pois, apesar de sua vulnerabilidade e dependência, as crianças são seres potentes que podem muito nos ensinar, ao passo que aprendemos “[...] suas culturas infantis, suas linguagens e seus modos de interpretarem o mundo e as questões que as interrogam” (Delgado; Barbosa e Richter, 2019, p. 283).

No decorrer da nossa formação inicial, tecemos nossas concepções e entendimentos sobre a educação infantil, quando vamos para o estágio obrigatório, primeiro exercício de síntese, nos confrontamos com aquilo que é o chão da infância, o exercício praxiológico, a teoria que encontra a prática. Esse encontro muitas vezes é conflituoso, precisamos demarcar, educação é um campo de disputas, o currículo é um campo de disputas, sendo assim, confrontamo-nos com outras concepções que muitas vezes não são as nossas, e como lidar com isso? Além do mais, muitas vezes confrontamo-nos com nossas próprias concepções, com nossas expectativas.

O nosso fazer docente se faz no encontro com aqueles que são os sujeitos do nosso ser docente, ou seja, do encontro com as crianças, nossas perspectivas constituem-se a partir das crianças, o encontro com elas. O que elas nos dizem? O que seus olhares nos revelam?

O estágio aguçou em nós o entendimento de que é preciso ter um olhar atento, mas não só, também afetuoso, um olhar que vai não só ao encontro com as crianças, mas ao encontro com todas as pessoas que compõem a unidade educativa, todos seus funcionários, os espaços da instituição, suas materialidades, tudo nos fala e nos revela algo. Aqui mais uma vez podemos perceber a quanto específica é a docência na educação infantil. Deve ser marcada pela curiosidade, pela inquietação, pelo descontentamento, sentimento que nos tire da zona de conforto. É claro, não podemos romantizar a profissão. Poderíamos aqui elencar vários elementos que nos desmotivam, mas preferimos esperançar. Por nós, pela nossa categoria e pelas infâncias.

Somada a isso, a docência compartilhada cruzou nosso caminho e, a partir da sua prática, foi possível perceber o quanto as relações de troca de vivências, diálogo e reflexão podem ser potentes para complementar e enriquecer nosso fazer docente. As parcerias para o trabalho pedagógico entre professoras e auxiliares no dia a dia das instituições, por exemplo, são ações que caminham em direção a uma docência coletivizada, menos fragmentada, menos hierarquizada e que reconheça o outro como igual. Defendemos que essa parceria deva ocorrer diariamente, desde as ações conjuntas nos momentos de cuidado até a construção e compartilhamento dos planejamentos.

Ademais, reafirmamos nosso encantamento com este espaço e afirmamos nosso compromisso ético, estético e político. Finalizamos este estágio, este exercício praxiológico, pensando o quanto importante foi estar nesse espaço, mas não só, poder refletir sobre ele. Nesta síntese retomamos as ferramentas de ação pedagógica. Foi de extrema importância esse mobilizar-se pela observação, que foi brincante, curiosa, instigante, duvidosa. Do encontro com os registros que demarcam nossa observação, que refletiram no nosso planejar, no nosso avaliar não só a unidade, mas avaliar o nosso encontro com esta instituição e o documentar, por assim dizer, que é o que estamos fazendo neste relato, qualificando a experiência que tivemos neste espaço.

Seguimos com o olhar atento, comprometidos com nossa formação inicial e também com a formação continuada, nossa e de todos/as profissionais da Educação.

Permitamo-nos esperançar!

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. **Zero-A-seis**, v. 18, n. 33 p. 50-64, Florianópolis, jan-jun 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica.– Brasília: MEC, SEB, 2010.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-a-Seis**, v.10, Nº 18, jul-dez. 2008.

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

FERNANDES, Adriana Alves; VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, pp. 50-66, jan./jun.2017.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto N. ° 6359**, de 05 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.54.25.29fbb805be_d1f4b0a0ab2c3b8d020d78.pdf. Acesso em: 16/02/2024.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LOPES, Eli. **Blog do professor Eli Lopes**: Experiência, diferença e formação - palestra de Carlos Skliar em Salvador, 2014. Disponível em: <http://professoreliopes.blogspot.com/2014/11/experiencia-diferenca-e-formacao.html> Acesso em 22/11/2022.

MAGALHÃES, Cassiana; et al. 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)

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes e ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.

OSTETTO, Luciana A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, [S.I.], v. 8, n. 2, jan, 2018, p. 202 – 213.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini; SILVA, Nícolas Ferreira da; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na Educação Infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 22, n. 42, p. 726-749, 5 nov. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

SILVA, Nathalia da; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Docência compartilhada na Educação Infantil: potencialidades e desafios. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 24, n. 46, p. 1208-1231, 27 out. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: EM FOCO A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Teaching in Early Education in an internship experience: shared teaching in focus

Kátia Adair Agostinho

Doutora em Estudos da Criança-UMinho/PT
Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Metodologia de Ensino
Florianópolis, Brasil
katia.agostinho@ufsc.br

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

Kely Cristina Brito Chaves

Graduada em Pedagogia
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil
kelychaves52@gmail.com

ID <https://orcid.org/0009-0006-0024-367X>

Rafael da Silva

Graduado em Pedagogia
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil
rafaeldasilvadaboit@gmail.com

ID <https://orcid.org/0000-0002-2635-5235>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

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

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos que participaram do estágio: ao NEIM Orisvaldina Silva, as profissionais, aos familiares e fundamentalmente às crianças que constituíram majoritariamente a relação pedagógica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

Concepção e elaboração do manuscrito: K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

Coleta de dados: K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

Análise de dados: K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

Discussão dos resultados: K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

Revisão e aprovação: K. A. Agostinho, K. C. B. Chaves, R. Silva

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

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: 10-07-2023 – Aprovado em: 10-02-2024