



PEDAGOGIA DA PRESENÇA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA: PERSPECTIVAS SOBRE AS SUAS (IM)POTÊNCIAS NO ÂMBITO DA PANDEMIA

Pedagogy of presence in kindergarten teachers' initial training: perspectives about its (im)potencies within a pandemic framework

Elisabete X. **GOMES**
Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
CICS-NOVA
Lisboa, Portugal

elisabete.gomes@ese.ips.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6635-6307> 

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

RESUMO

O artigo que aqui se propõe discute um conjunto de ideias em torno da formação inicial de educadoras/es de infância que se tornaram especialmente visíveis no contexto da pandemia provocada pela doença Covid-19. A partir do lugar ambíguo da educação de infância no sistema educativo português, pretende-se dar eco a questões emergentes e ao seu impacto na vivência da pedagogia do ensino superior, especialmente no que diz respeito ao isomorfismo da formação inicial e às potencialidades do que se faz e do que escolhe não fazer na formação inicial. Apresenta-se o caso de duas escolas superiores de educação da área metropolitana de Lisboa, uma pública e uma privada, ambas com uma história de várias décadas na formação inicial de educadoras de infância. O foco será colocado na experiência de ensino não presencial, com especial ênfase na resposta dada aos estágios curriculares previstos para o 2º semestre de 2019/2020.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Educação de infância. Formação inicial. Pandemia de covid-19

ABSTRACT:

The article proposed here discusses a set of ideas around the initial training of early childhood educators that became especially visible in the context of the pandemic caused by Covid-19. From the ambiguous place of childhood education in the Portuguese educational system, it is intended to echo emerging issues and their impact on the experience of higher education pedagogy, especially with regard to the isomorphism of initial training and the potential of what is made and not made in the initial training. The case of two higher education schools in the metropolitan area of Lisbon is presented, one public and one private, both with a history of several decades in the initial training of early childhood educators. The focus will be placed on at distance teaching experience, with special emphasis on the response given to the curricular internships planned for the 2nd semester of 2019/2020.

KEY-WORDS: Pedagogy. Childhood education. Initial training of childhood educators. Covid-19 pandemics.

INTRODUÇÃO

Motivado pela questão apresentada por Bárcena (2012, p. 33) – “¿Cómo me hago presente en lo que hago y en lo que pienso?” – este artigo surge como um exercício para pensar a formação de educadoras/es, e a educação, de infância no momento presente, em que nos encontramos condicionados pela pandemia provocada pela Covid-19. Biesta (2020, p. 3) considera que a questão mais importante trazida pela atual crise é saber qual será o papel da escola perante todas as pressões que vive para produzir resultados excelentes: a escola promoverá a distração ou potenciará a atenção? O autor enfatiza, assim, a necessidade e dificuldade de estar atento num mundo frenético e excessivamente repleto de informações e de crises constantes que dificulta a nossa atenção ao que de facto está a acontecer(-nos).

Estando certa de que há pouco de novo a acontecer – o que me é dado como ainda mais seguro quando leio e releio *A Peste* de Camus – receio que as distrações me impeçam de posicionar como pessoa, como cidadã, como professora. Assim surge este artigo como um exercício para focar a atenção sobre o que de novo, ou de velho, há a notar nos processos de ensino e formação de educadoras/es.

Apresento um exercício que não decorre de uma investigação plena de distância crítica, de estratégias metodológicas previamente definidas e rigorosamente implementadas, nem pretende apresentar uma aturada e rigorosa análise de dados recolhidos que permita apurar normas e chegar a generalizações. Antes se apresenta uma resposta a uma necessidade de fixação do presente para superar o esquecimento imposto pela urgência de definir, em termos futuros e normativos, a educação pós-Covid-19 – urgência imposta pelos vários *think-tanks* internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO) e pelos poderes políticos nacionais (em Portugal, o Conselho de Ministros; o Ministério da Educação; Ministério da Ciência e do Ensino Superior), sobre os quais não debruçarei a minha análise dada a abundância de textos e publicações que circulam.

Com este enquadramento, este artigo foca-se na experiência em Portugal no âmbito da formação inicial em educação de infância, tomando como âncora as opções tomadas por duas Escolas Superiores de Educação na região metropolitana de Lisboa. Em ambas as escolas, a formação de educadoras teve continuidades e descontinuidades no âmbito do encerramento das escolas de todos os níveis de ensino, em Março de 2020, e da suspensão de todas as atividades escolares presenciais. Destaca-se que os

estágios curriculares tiveram um tratamento diferente do que foi dado às restantes disciplinas que integram os planos de estudos dos cursos de habilitação profissional para a docência em educação de infância. Interessa analisar estas opções do ponto de vista pedagógico, procurando iluminar e compreender o que fazemos, como e porquê, perante a potência do agir e do não agir em situações de emergência como a que vivemos.

A reflexão que se apresenta faz parte da posição que venho defendendo (GOMES, 2015, 2020) de que a pedagogia não se resume a um conjunto de regras e procedimentos sobre o ensino e a organização do tempo, do espaço, dos grupos, dos materiais, do currículo e de avaliação das potenciais aprendizagens, mas é também uma busca errante por situações e processos que permitam verificar e fazer acontecer a pluralidade humana, que pretende incessantemente respeitar a vida e ensaiar modos amorosos, e não apenas utilitários ou eficazes, de nos relacionarmos com o mundo que, assim, se poderá tornar comum (ARENDR, 2000, 2001; LARROSA, 2013, 2015; MASSCHELEIN, 2008). No âmbito de uma crise pandémica que se traduziu em práticas de distanciamento, isolamento e do medo dos outros – dos seus corpos, do ar que respiram e transpiram – procuro olhar a educação através de formas éticas e estéticas que sejam um contributo para criar um espaço de pensamento onde a prática tenha um lugar de novo, na linha do que defende o «Manifesto por uma pedagogia pós-crítica»:

[...] (re)establishing our relation to our words, opening them to question, and giving philosophical attention to these devalued aspects of our forms of life, and thus—in line with a principled normativity—to defend these events as autotelic, not functionalised, but simply worth caring for. [...] It is time to put what is good in the world—that which is under threat and which we wish to preserve—at the centre of our attention and to make a conceptual space in which we can take up our responsibility for them in the face of, and in spite of, oppression and silent melancholy. (HODGSON; Vlieghe; ZAMOJSKI, 2017, p. 17).

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 colocar a atenção no que fazemos como educadoras, como professoras, procurando ultrapassar a impossibilidade de acção pedagógica contra a corrente da instrumentalização, da redução da acção educativa aos seus imediatos resultados. A interrupção a que estamos sujeitos pode ser uma oportunidade para fazer este exercício no presente, e não apenas antecipar os seus impactos futuros.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pedagogia da presença na formação de educadoras/es de infância

Pensar uma pedagogia da presença (BÁRCENA, 2012) em tempos de educação não presencial parece ser um bom mote para uma melhor compreensão do que estamos a viver no quadro de modalidades de educação a distância, ensino remoto de emergência ou qualquer outra designação e de educação e formação que se tenha configurado como uma possibilidade de trabalho no âmbito do confinamento provocado pela Covid-19. O que significa essa presença que se está a suprimir com vista à segurança e à não contaminação? O ensino à distância ou também dito não presencial ou remoto, entre muitas outras designações, poderá acontecer sem que as pessoas (docentes e discentes) estejam presentes no que ocorre?

Estar presente no espaço e no tempo e assumir uma posição circunstanciada. Quando o olhar se desloca para o resultado (futuro) da nossa acção (presente), corremos o risco de não ter tempo, de estarmos sempre atrasados como o coelho da Alice, como bem nos chamou a atenção Kohan (2003) quando analisa, a partir do grego, o tempo como *khrónos* (como sequência, como urgência, como passagem) e o tempo como *aión* (como duração, disfrute, como presença). Quando tomamos a pedagogia como um encontro em que estão presentes docentes, discentes e algo mais que está a ser ensinado, estudado, consideramos a necessidade de cada um se expor nesse tempo e espaço em que um chama a atenção dos outros para algo que pretende tornar comum – um livro, um autor, um acontecimento. A questão que aqui se coloca é relativa à possibilidade de ensinar a ser e a agir como um/a professor/a ou educador/a.

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes. (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Fazer a sua “composição pedagógica” exige estar presente no tempo e no espaço do encontro com alunas/os, com os outros, com a escola ou o jardim-de-infância. Como vem sendo muito estudado e documentado, esta não é uma acção meramente técnica que se resume à aplicação de um conjunto de procedimentos previamente decididos. Claro que essa presença não se traduz simplesmente na presença física no mesmo espaço e no mesmo tempo, sendo bem documentados os processos de evasão de professoras/es e estudantes, ou as dificuldades de comportamento e de gestão da sala de aula.

Ó recordação penosa das aulas em que não me encontrava presente! Como os sentia pairar, os meus alunos, nesses dias, derivar tranquilamente [...] Eu não estou presente, eles deixam de estar, desligamos. Todavia, o tempo corre. Eu represento o papel daquele que dá aulas, eles fingem que ouvem. [...] Refugio-me por trás da aula magistral. A energia desmedida que então delapido para inculcar um ridículo fio de saber! [...] Não sou o professor, sou o guarda do museu, guio mecanicamente uma visita obrigatória (PENNAC, 2009, p. 112).

A pedagogia é da ordem do indizível. Na medida em que inclui, mas não se esgota, no planeamento e no domínio de conhecimentos e destrezas, mas configura-se pela e na relação, o que leva autores como Bárcena (2012), Larrosa (2013), Nóvoa (2017), Biesta (2020) a referir-se a uma estreita articulação entre a sua dimensão ética e a dimensão estética. Bárcena (2012) considera que estas duas dimensões se mantêm articuladas até fundar uma composição existencial; já Nóvoa considera que a acima referida composição pedagógica é uma das posições necessárias ao ser professor, que traduz um género de conhecimento que é, ele próprio, uma forma de existir. Podemos considerar, portanto, que a pedagogia não é algo que se tem, algo que tenha uma existência anterior e exterior à pessoa, mas antes algo que emana do agir humano numa situação específica de encontro. Bárcena, citando Manen, afirma

Cada situación en la que actúo educacionalmente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor [...]. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último y definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía (Manen citado por BÁRCENA, 2012, p. 41).

Ora se isto é claro para a relação com as crianças, como será que acontece na relação com as/os estudantes que querem vir a ser educadoras/es de infância? Será que nos limitamos a fornecer um conjunto de regras, indicações, modelos de atuação, critérios de avaliação que possam, no seu futuro profissional, aplicar na sua relação com as crianças? Ficaremos no lugar do transmissor de um saber consolidado ou somos, nós também professoras/es capazes de revelar, através do nosso agir, a nossa composição pedagógica, existencial e fundada, também ela, numa relação plena entre uma ética e uma estética?

Esta segunda opção exige de nós a assunção de uma posição (Nóvoa, 2017), de uma presença (Bárcena, 2012). Porque em educação, especificamente na educação formal que se faz na formação de educadoras, o foco coloca-se no ensino e não na aprendizagem: "What is distinctive about education is not learning— which can happen anywhere, with or without education—but teaching. And the basic gesture of teaching

is that of trying to catch and direct the attention of another human being” (BIESTA, 2020, p. 2).

Na formação de professores, o problema do ensino e da pedagogia é de uma grande sensibilidade (e não apenas razoabilidade ou tecnicidade ou cientificidade), uma vez que as estudantes que querem ser professoras aprenderam a ser professoras durante todo o seu percurso escolar. A educadora de infância que tiveram, a professora primária, as professoras de matemática, de filosofia, ou de literatura, para além de ensinarem conteúdos das suas disciplinas, proporcionaram a aprendizagem do que é ser e agir como professor/a. Assim, na formação formal de educadoras, cuidar da pedagogia é central para a construção emancipada (e não embrutecida, como diz RANCIÈRE, 2010) de cada nova educadora, para a sua libertação dos modos miméticos e automáticos de ser docente. Neste sentido, e uma vez mais, este trabalho da atenção, de seleção dos objetos, assuntos ou acontecimentos sobre os quais vamos chamar das/os estudantes, e manter a sua e a nossa atenção ligada, exige de nós que estejamos presentes no tempo e no espaço.

Com a redescoberta da aventura pedagógica de Jacotot, Rancière (2010) mostrou-nos que o que assim se ensina não é o conhecimento do/a professor/a, através da explicação que tende a partir da incontornável ignorância das estudantes. Ensina-se obrigando as estudantes a aventurar-se na pesquisa, na compreensão, no deleite e no esforço de conhecer um objeto do mundo que se torna comum incorporando-se em cada uma das pessoas em presença (não apenas nas estudantes). Ensina-se, diz-nos o autor, a usar a sua própria inteligência e não a usar o conhecimento explicado pelo/a professor/a, nem a submeter-se a ele.

A PEDAGOGIA DO VÍRUS E O ENSINO SUPERIOR

É perante estes exercícios reflexivos que se defende a necessidade de focar a atenção no tempo que vivemos. Não nos interessa apenas o que aprendemos com a pandemia e com o período de confinamento, mas especialmente o que efetivamente fazemos durante este interlúdio, que práticas caracterizam a nossa vida pedagógica e o modo como habitamos a educação de que nos fala Larrosa (2015). Na senda da proposta do Manifesto por uma pedagogia pós-crítica (HODGSON; VLIEGHE; ZAMOJSKI, 2017), neste artigo ensaia-se uma hermenêutica pedagógica

[...] by pedagogical hermeneutics we understand the core task of post-critical educational theory: rather than creating applicable means, or debunking existing educational reality, we want to draw attention anew to what we are doing as educators, what the essence of these doings is, what their immanent value is, but also that they increasingly become dwarfed, functionalized, instrumentalized, and deprived of their meaning. (HODGSON; VLIEGHE; ZAMOJSKI, 2017, p. 79).

O que fazemos nós, professoras/es, no âmbito da formação inicial de educadoras/es? Como respondem, efetivamente, as escolas de ensino superior? Mais do que analisar e explicar a realidade com que nos deparamos, interessa colocarmos, posicionarmos-nos nessa realidade e perceber como respondemos a esta pergunta aberta que é a realidade (cf. BARCENA, 2012).

Curiosos e atentos às potenciais lições da pandemia, Peters et al (2020) focam o olhar no ensino superior, lembrando o modo como as universidades de todo o mundo suspenderam o ensino presencial e fizeram uma transição, nem sempre fácil, para o regime de ensino *online*, que traz dificuldades na oferta e no acesso, bem como na experiência dos professores, envolvimento das/os estudantes e no próprio modelo de formação vivido. Perante estas evidências, reúnem um conjunto de textos de professores de diferentes universidades do mundo desafiados a desenhar futuros modelos e práticas de educação no ensino superior que decorrem da vivência do confinamento provocado pelo Covid-19. Constataram, interessantemente, que a opção de alguns dos autores convidados foi de usar a crise em curso para descrever as suas próprias experiências de trabalho sob as atuais condições, enfatizando contradições pré-existentes no ensino superior dos nossos dias. Num artigo publicado num jornal diário, Alves (2020) faz um exercício semelhante, revelando que, no contexto da transição para o regime de ensino não-presencial, algumas instituições de ensino superior tendem a aumentar o número de alunos por turma, eliminar algumas unidades curriculares e diminuir, globalmente, as horas de contacto entre professoras/es e estudantes. Encontram-se ainda tentativas de substituição de momentos de encontro entre docentes e discentes pelo livre acesso *online* a palestras e tutoriais previamente gravados em vídeo. Estas são estratégias que corrompem toda a história da universidade fundada, desde a Idade Média, no encontro entre professores e estudantes, entre mestres e discípulos. Já Peters et al (2020) evidenciam experiências em universidades que revelam esta mesma tendência aliada a uma busca de rentabilização do tempo e dos recursos disponibilizados pelas universidades e outras em que o número de estudantes por turma pôde ser diminuído para aumentar o carácter dialógico das relações docente-discentes nas sessões síncronas de ensino online.

O que podemos aprender com a vivência desta situação pandémica está também no centro do livro publicado por Boaventura de Sousa Santos (2020) que começa por analisar o cenário em termos globais, quer do ponto de vista das instituições sociais quer da prevalência dos poderes dominantes, para depois evidenciar um conjunto de seis cruéis lições que o vírus nos está a ensinar. Constata, com a complexidade que caracteriza o seu pensamento:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. [...] A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. (SANTOS, 2020, p. sem página).

Santos (2020) acrescenta que o período a seguir à pandemia não será propício à busca de alternativas, dada a voragem com que iremos querer voltar a um conjunto de práticas quotidianas que consideramos normais. Contudo, assinala-se uma fortíssima corrente de publicações que ocorreram ao longo desta fase e que nos chamam a atenção para diferentes aspetos da vivência da pandemia.

As contradições entre o sistema de produção capitalista global e a persistência de políticas nacionais são analisadas de modo muito estimulante no livro "Coronavírus e a luta de classes" (DAVIS *et al.*, 2020) que nos apresenta um conjunto de ensaios feitos ainda numa fase inicial da pandemia e em que os autores expõem o seu pensamento crítico, desejando, de formas diversas mas coerentes, uma certa radicalidade da acção que permita uma efectiva transformação política e social. Evidencia-se que "os Estados nacionais tentam enfrentar a situação epidémica respeitando o máximo possível os mecanismos do Capital" (BADIOU, 2020, p. 39), perante o que devemos aproveitar esta interrupção dos ritmos de vida "para trabalhar sobre novas figuras políticas, sobre o projeto de novos locais políticos e sobre o progresso transnacional de uma terceira fase do comunismo" (BADIOU, 2020, p. 41) já que por si só, a pandemia, e todas as medidas políticas e sociais que lhe pretendem dar resposta, não produzirá uma revolução. Já Zibechi (2020) considera que estamos perante um momento de intensificação de políticas e práticas de controlo da população e que o sucesso das medidas de isolamento social funciona como um laboratório para o exercício de autoritarismo global. Zizek (2020, p.44) tem uma perspetiva mais otimista e, recorrendo a Quentin Tarantino que no filme Kill Bill nos mostra Beatrix aplicar a Bill a mítica técnica marcial para explodir o coração provocando a sua morte,

considera que “a epidemia do coronavírus é uma espécie de “técnica de cinco pontos para explodir um coração” destinada ao sistema capitalista global”. O autor acredita que “as autoridades podem sentar-se, observar e lidar com formalidades como quarentenas, mas qualquer mudança real na ordem social (como confiar nas pessoas) resultará na sua ruína” (ZIZEK, 2020 p. 44).

Para além destas perspetivas, o livro traz-nos também um conjunto de fortíssimas evidências sobre o modo como a pandemia permite revelar e acentuar ainda mais as desigualdades sociais em que vivemos, quer no acesso à saúde, como nos apoios sociais e também na educação. Sublinha-se, fortemente, a relevância do sistema público de saúde, o que vai ao encontro das conclusões de Biesta (2020, p. 1) quando se posiciona perante o tempo em que vivemos confinados e afirma “the current crisis has revealed with much clarity how important public education—education funded by public means, accessible to everyone, and accountable to the public—is, particularly for those who only have limited resources of their own.” .

Ora, em Portugal, estas questões tornaram-se muito claras, particularmente no âmbito da educação de infância, uma vez que, e como mais à frente se explicitará, este nível de educação está politicamente cindido (entre a tutela do Ministério da Educação e a do Ministério da Solidariedade Social) e parcialmente excluído do sistema educativo havendo oferta pública de jardim-de-infância, mas não de creche. No que se segue, apresenta-se o estudo que se encontra no centro deste artigo e que procura uma posição sobre a vivência da pandemia na formação de educadoras de infância.

NOTA METODOLÓGICA

Considerando que “a função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação” (STAKE, 2007, p. 58), o processo de trabalho que subjaz a este artigo é de natureza da investigação qualitativa em educação (ALVES; AZEVEDO, 2010). Assume-se uma epistemologia da escuta e da implicação, afirmada a relação entre sujeito e objeto de investigação, refletindo uma escolha indutiva e reflexiva do objeto de estudo.

Em termos metodológicos, este artigo faz uso de dois conjuntos de dados recolhidos por via de diferentes estratégias metodológicas:

- através de observação participante, focando a experiência vivida pela autora enquanto docente e membro da comissão de coordenação dos Mestrados em Educação

Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do ensino básico de uma Escola Superior de Educação privada na região metropolitana de Lisboa;

- através de pesquisa não participante sobre uma outra instituição congénere, desta vez uma ESE pública, na mesma região de Portugal; aqui procedeu-se a uma análise documental das orientações publicadas no sítio de internet oficial com vista à organização da transição para o regime de ensino não presencial e a uma entrevista semi-estruturada a uma docente membro da coordenação do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Estas opções metodológicas, marcadas pela proximidade e pela necessidade de compreender e atribuir sentido às experiências vividas, não têm qualquer pretensão de representatividade ou de generalização. Pretende-se, sim, registar e dialogar com práticas ocorridas num momento que interrompeu o normal funcionamento dos cursos de formação inicial de educadoras de infância, considerando-se que a observação destas interrupções favorece um olhar mais atento sobre o que fazemos e pensamos, neste caso sobre a formação de educadores. Toma-se como referência a proposta de Bárcena sobre a investigação filosófica em educação em que

[...] sujeto de la experiencia, haciéndose presente en la realidad, establece una distancia poética para someterse a examen a sí mismo. Esta tradición de investigación es un acceso a la realidad y a la verdad que pasa por estar parados, a la expectativa, algo que supone un estar atentos, algo que implica un darse cuenta, en lo real, de lo que nos pasa cuando algo nos acontece [...]. Es algo así como hacer aparecer lo que está cerca, lo que es inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros que, por esa misma razón, no percibimos (BÁRCENA, 2012, pp. 36 e 37).

Este exercício está sempre próximo do risco de ser supérfluo, de se revelar inútil e, pior anda, de se colocar numa posição de teorizar a acção pedagógica, desmaterializando-a, estabelecendo generalidades sem as habitar. É com determinação que se corre o risco em busca da procura de sentido da experiência de ensino não presencial ainda em curso

EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aventuras da Educação de Infância e da formação de Educadoras em Portugal

Como acima se fez notar, apesar de muitas dimensões da vida contemporânea ocorrerem globalmente, a educação é ainda um território em que as políticas nacionais são preponderantes, embora fortemente condicionadas e influenciadas por organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial ou a União Europeia. A

formação de professores e educadores e a educação de infância são talvez os segmentos dos sistemas educativos em que ainda são particularmente evidentes as especificidades nacionais.

Em Portugal, a educação de infância é um território pleno de ambiguidades e interrupções. Começa nas próprias palavras usadas: educação de infância ou educação pré-escolar? O jardim-de-infância ou o pré-escolar ou o jardim-escola? A creche ou o infantário? Acentua-se no enquadramento político, uma vez que, e desde a Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 1986, a educação de infância que se faz no jardim-de-infância, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, é tutelada pelo Ministério da Educação e a educação de infância que se faz em creche, com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, é tutelada pelo Ministério da Segurança Social, uma vez que não faz parte do sistema educativo português. Estas distinções, aparentemente formais, estão recheadas de significados e de imaginários profissionais: entre a defesa de um campo de trabalho de educação autónomo e singular e a tendência à sua redução a uma função de preparação para as aprendizagens e para a disciplina escolar ou à função de libertação de mães e pais para uma jornada de trabalho. As tensões encontram-se ainda na discussão sobre a natureza do trabalho que se faz em educação de infância: entre a profissão, a missão ou a vocação; entre a defesa de uma profissão docente ou de serviço social e de cariz mais assistencial.

Estas discontinuidades são parte integrante da situação “entre fronteiras” vivida pela educação de infância, como escreveu Vasconcelos (2012). São também espelhadas e assumidas nos cursos de formação inicial que se faz, atualmente, em dois ciclos de estudos: licenciatura em educação básica (formação comum às/aos estudantes que queiram ser educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico ou professores do 2º ciclo do ensino básico), e mestrado em educação pré-escolar ou em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.

Sublinha-se a hegemónica designação (tradutora de uma concepção da profissão) dos cursos de habilitação profissional de educadoras/es que, desde a publicação do Decreto-lei nº 43/2007 que redefine a habilitação profissional docente à luz da adesão ao Processo de Bolonha, ficou fechada na expressão “educação pré-escolar” (Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do ensino básico) – que veio substituir as anteriores Licenciaturas em Educação de Infância (década de 1990), Bacharelato em Educação de Infância (década de 1980) e os Cursos de Educadoras (décadas de 1950 a 1980). A reformulação que ocorreu em Portugal a partir da adesão ao Processo de Bolonha sublinhou e acentuou a homogeneidade da

exigência de qualificação formal para a docência em qualquer nível de educação formal, tornando-se obrigatório o grau de mestre para ser docente desde o jardim-de-infância ao fim do ensino secundário. Esta opção vem em linha com a definição do “Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância” (Decreto-lei nº 241/2001, Anexo 1) que coloca o desempenho profissional no contexto da educação pré-escolar, sem referência ao contexto de creche. Assim, uma parte igualmente relevante da educação de infância e da formação para o seu exercício mantém-se fora dos limites formais desta discussão: a formação exigida para a creche, que formalmente se encontra no exterior do sistema educativo formal, assim como a orientação das práticas e da natureza da profissão. Apesar desta ambiguidade formal e política, a maioria dos cursos de habilitação profissional para a educação de infância em Portugal mantém disciplinas específicas e estágios concretos em contexto de creche, ainda que de forma pouco consistente com um modelo de formação em que prevalece a preparação para a frequência da escola (sobre este assunto, veja-se FOLQUE, TOMÁS, VILARINHO, FERNANDES-HOMEM, SARMENTO, 2016).

Esta aventura da construção e reconstrução do regime de habilitação profissional docente de educadoras/es de infância é trespassada ainda por uma outra dimensão relativa à natureza do conhecimento que prevalece ao longo da formação inicial. De facto, e como tem vindo a ser constatado na literatura de referência (FOLQUE, TOMÁS, VILARINHO, FERNANDES-HOMEM, SARMENTO, 2016; VASCONCELOS, 2012), o saber proposicional associado a disciplinas académicas tradicionais tem vindo a ocupar cada vez mais o percurso de formação, deixando num lugar secundário as componentes ligadas à compreensão e problematização da educação, da(s) infância(s), da sociedade e da própria prática profissional docente em contexto. De facto, o caminho percorrido na habilitação profissional docente em educação de infância parece ser no sentido oposto ao que Nóvoa (2017) enuncia quando defende a relevância de trazer a profissão docente para dentro das instituições de formação. Acrescenta-se ainda a potencial diluição do princípio do isomorfismo pedagógico, quer por via de uma certa invisibilidade do trabalho com crianças menores de 3 anos na formação inicial, quer pela progressiva prevalência das disciplinas tradicionalmente académicas em detrimento de uma forte proximidade com os contextos profissionais. A defesa de uma formação inicial que se configure como uma socialização profissional assenta na possibilidade de haver uma coerência significativa entre os princípios percebidos e processos vividos pelas/os estudantes durante a formação inicial e princípios e processos que se espera que venham a pôr em prática enquanto profissionais autónomos.

As escolas de formação observadas: decisões perante a pandemia

O governo nacional

No dia 12 de março de 2020, o governo de Portugal anuncia “a suspensão que todas as atividades letivas e formativas presenciais, em todas as escolas de todos os graus de ensino, a partir de dia 16 de março” (CNE; 2020, p. 7) com um prazo inicial de 15 dias, a que se seguiriam as férias da Páscoa, propondo-se nova avaliação da situação a 9 de abril. Seguiu-se a aprovação dos diplomas que enquadram esta medida: Decreto do Presidente da República nº 14-A/2020 que estabelece o Estado de emergência e o Decreto-Lei nº14-G/2020, que estabelece as medidas de exceção para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. No dia 13 de março, a Direcção Geral do Ensino Superior-Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (DGES-MCTES) disseminou um comunicado esclarecendo que

[...] no caso das instituições de ensino superior e no quadro dos respetivos períodos escolares, não se aplica a referência ao período de 15 dias incluído nas medidas extraordinárias divulgadas no âmbito do comunicado do Conselho de Ministros para as escolas;
Devem ser promovidos todos os esforços para estimular processos de ensino-aprendizagem a distância, mantendo as atividades escolares através da interação por via digital entre estudantes e docentes (disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/covid-19-avisos>).

Neste comunicado, são ainda referidas as regras que se aplicam aos vários serviços das instituições de ensino superior (laboratórios, cantina, bibliotecas...) e aos programas de mobilidade ERASMUS; contudo, está ausente qualquer referência a estágios e outras atividades de iniciação profissional que ocorrem no âmbito do ensino superior, politécnico e universitário, público e privado.

Mais tarde, no dia 17 de Abril, o Gabinete do Ministro da Ciência e do Ensino Superior recomenda:

[...] que, durante as próximas duas semanas e até 30 de abril de 2020, as instituições científicas e de ensino superior elaborem planos para levantamento progressivo das medidas de contenção atualmente existentes, incluindo a reativação faseada de atividades letivas e não letivas com presença de estudantes.¹

Salvaguardando a autonomia formal das instituições de ensino superior, o MCTES faz recomendações genéricas, não impondo medidas concretas nem desenhando a sua operacionalização ou indicando situações de exceção, embora defina como uma das prioridades “a realização de estágios cuja conclusão careça, ainda, de atividades presenciais” e a conclusão do ano lectivo dentro dos calendários estabelecidos e evitando impactos negativos sobre o próximo ano letivo.

Interessa ainda observar as decisões governamentais relativas à educação de infância. O trabalho nos jardins-de-infância, dito educação pré-escolar, foi incluído nas designadas “medidas excepcionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da Covid-19” publicadas no Decreto-Lei n.º 14-G/2020 que prevê uma ambígua “Realização das aprendizagens em regime não presencial”, organizadas em sessões síncronas e assíncronas e com o apoio da oferta #Estudoemcasa (ver: <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/pre-escolar>). Ou seja, legal e formalmente, a educação-de-infância passou a funcionar em regime não-presencial, devendo ser cumprido o calendário e devendo as crianças e as educadoras manter a assiduidade de modo a dar continuidade aos projetos curriculares previstos para o ano letivo. Já no contexto de creche a resposta inicial foi de suspensão e encerramento, sem enquadramento das atividades, planos ou calendários.

Dada a já referida cisão no interior do sistema de educação de infância, aconteceu que nos jardins-de-infância incluídos nos agrupamentos de escolas públicos, as educadoras de infância mantiveram os seus postos de trabalho, os seus salários e os seus vencimentos, sendo expectável que tenham mantido alguma atividade de relação com as crianças. Já nos jardins-de-infância da rede particular e cooperativa, houve várias situações de educadoras de infância que viram os seus horários de trabalho reduzidos e perderam, pelo menos parcialmente, os seus salários, tendo entrado em regime de *layoff*, embora o referido decreto-lei se aplique à educação pré-escolar em geral². O mesmo aconteceu com a situação laboral das educadoras de infância que desenvolvem o seu trabalho em creche, dado o encerramento dos equipamentos destinados a crianças com idade inferior a 3 anos – sector no qual não existe uma oferta pública, mas apenas financiamento público dirigido às instituições de solidariedade social, repete-se.

Importa agora compreender a resposta dada por duas instituições de ensino superior que, para além do governo, fizeram acontecer mudanças e adaptações no funcionamento dos cursos de formação de educadoras de infância.

As Escolas

² Sobre este assunto, recomenda-se a consulta do site da plataforma sindical FenProf (<https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=12571>), onde se encontra a tomada de posição oficial sobre a entrada em *layoff*, bem como uma lista extensa das instituições que aplicaram este regime.

Em ambas as instituições observadas, a estratégia desenhada foi adaptada às sinuosidades dos planos de estudo. A habilitação profissional docente em vigor em Portugal segue a estrutura do modelo sequencial, fazendo-se em dois ciclos de estudos que incluem cinco componentes de formação - área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética; iniciação à prática profissional /prática de ensino supervisionada (Decreto-lei nº 79/2014 que aprova uma revisão do regime jurídico da habilitação profissional para a docência). Neste quadro formal, a tendência das escolas observadas foi comum e privilegiou a seguinte estratégia:

- dar continuidade, o mais cedo possível, às unidades curriculares/disciplinas (UC) em modalidades de ensino não presencial suportado por ferramentas tecnológicas, numa combinação de situações síncronas (encontros simultâneos entre professoras/es e estudantes) e assíncronas (tempo previsto para trabalho autónomo das/os estudantes a partir de recursos disponibilizados pelas/os professoras/es);

- destacar e excepcionar as UC dos mestrados que preveem estágios em creche e jardim-de-infância, suspendendo e adiando os estágios para datas a definir, em que viessem a tornar-se possíveis, nomeadamente perante a reabertura dos contextos de educação de infância.

A (im)potência da ação

Escolher não fazer.

A decisão de não dar continuidade aos estágios, mesmo que haja indicações de instâncias responsáveis pelo sistema educativo no sentido de ser possível retomar, falamos da recuperação do poder de não fazer, aquilo a que Bárcena (2012) se refere quando nos relembra que a potência da humanidade está, simultaneamente, em poder fazer e poder não fazer – potência que a vertigem da sociedade da aprendizagem ao longo da vida parece ter roubado a cada um de nós, visto como empresário de si próprio caracterizado pela flexibilidade e obrigado ao crescimento contínuo e infinito.

A proposta aqui é de considerar o período de confinamento que levou ao ensino online compulsivo como “una ocasión única para pensar singularmente aquello que en el terreno de lo dado se escapa a los marcos de explicación establecidos” (BÀRCENA, 2012, p. 33) e, deste modo, tornar mais densa esta realidade imaterial em que vivemos tentando provocar mais ressonância em nós. De facto, as razões pelas quais os estágios em JI e em creche foram suspensos, adiados ou interrompidos parecem ser óbvias: as instituições estão encerradas, as atividades letivas/educativas presenciais foram suspensas e transitaram para modalidades não-presenciais, como acima já se tornou claro.

Para além de se constatar uma certa negligência formal para com a educação de infância, reiterando o seu lugar ambíguo no sistema educativo português, interessa sublinhar que a razão pela qual as escolas preferiram não fazer os estágios traduz algumas crenças que importa explicitar assumir: as modalidades legal e formalmente consideradas com vista à “realização das aprendizagens” não são entendidas como educação de infância pelas escolas de formação; a educação de infância não se reduz a resultados de aprendizagem mais e menos mensuráveis e previsíveis; começar a construção da sua “composição pedagógica” (Nóvoa, 2017) exige presença, reação, atenção, e não apenas o desenho e cumprimento de um plano curricular, a seleção e construção de recursos e atividades pedagógicas.

A experiência de não fazer os estágios permite-nos relembrar a especificidade da educação de infância e toda a carga educativa que ela transporta enquanto possibilidade de ligar o mundo interno das crianças ao mundo comum, permitindo que esta relação entre as crianças e o mundo seja possível “[...] the whole point of education is to bring something into the student’s ‘field’ of perception, which can be visual, auditory, sensory and perhaps may even include the touching of the student’s soul” (BIESTA, 2020, p. 2).

Por isso se escolhe não fazer. Se escolhe considerar, com as estudantes e com as educadoras cooperantes que haverá sempre outro tempo e espaço para aprender, que na formação em educação de infância o tempo tem de ser o das crianças – isto é o tempo da duração, *aión* (Kohan, 2003) - sublinhando que há momentos em que as trajetórias podem ser interrompidas de modo a estarmos atentos ao que se passa e não distraídos com o excesso de actividade, procurando permitir que cada um/a se torne presente no que faz e pensa.

Parece simples e sem surpresas, mas no âmbito da crescente tendência de escolarização da educação de infância que se tem sentido em Portugal (cf. FOLQUE et al., 2016), é fundamental que as escolas de formação e as/os docentes responsáveis se posicionem e afirmem e defendam um entendimento do seu campo de trabalho que clarifique a recusa pela inclusão cega nas medidas desenhadas para os ensinos básico e secundário.

A igualdade das inteligências

Outro aspeto comum a ambas as escolas observadas foi a decisão de manter os calendários lectivos e a carga horária das restantes UCs dos mestrados e no caso da licenciatura em educação básica ~~cumprir~~ todo o calendário e plano de estudos foi cumprido, incluindo as disciplinas de iniciação à prática profissional (isto é, estágios). Como facilmente se percebe, esta é uma decisão plena de tensões.

Sublinha-se a impossibilidade do isomorfismo pedagógico, na medida em que se considera que não se pode fazer educação de infância em modalidades não presenciais, mas pode-se fazer formação inicial de educadoras de infância. Destaca-se o carácter dual do percurso de formação de educadoras, mostrando o carácter distinto das disciplinas que compõem este percurso: as unidades curriculares de formação na área de docência, de formação educacional geral, de didáticas específicas, ou de formação social e cultural podem funcionar sem sobressaltos de maior, cumprindo-se as indicações governamentais e institucionais, ao passo que as UCs de estágio têm um carácter excecional que leva a uma maior abertura de possibilidades que inclui o não funcionamento. Também revela a clivagem existente no seio do percurso coerente de formação inicial: as decisões tomadas na licenciatura (primeira etapa do modelo sequencial de formação inicial de educadores) são distintas das decisões tomadas no mestrado (etapa final obrigatória para a obtenção da habilitação profissional docente).

Mas, há outros elementos a destacar que são da ordem da afirmação e da enunciação de algo que vale a pena manter na formação das educadoras e que, sob a égide de Rancière (2010) designei de “igualdade das inteligências”. Numa das escolas, houve uma aventura pedagógica: algumas alunas e professoras decidiram que o estágio final da licenciatura em educação básica, que estava previsto acontecer em Maio de 2020 em jardim-de-infância, seria transformado em algo que ainda não sabiam bem o que seria. Ao invés da realização de um trabalho de projeto tal como previsto no programa de trabalhos do estágio, que exigiria a incessante intervenção pedagógica e curricular das alunas, decidiram colocar o foco da atenção desta disciplina num objeto desconhecido a todas, pela sua novidade no mundo da educação. A opção foi estudar a vivência do isolamento social e do confinamento nos contextos de educação de infância, a partir de uma pesquisa empírica, ancorada num grupo de jardim-de-infância. Não se pretendia que as estudantes encontrassem teorias sobre o ensino online e as ferramentas e recursos didáticos para crianças, nem que colecionassem formações avulso sobre plataformas virtuais e afins. Pretendia-se que caracterizassem, conhecessem o que estava a ocorrer e como isso era compreendido pelas pessoas envolvidas; propôs-se que se tornassem presentes, posicionando-se sobre o que estava a acontecer, construindo um conhecimento que permitisse um posicionamento, não uma opinião, mas uma tomada de posição. Não foi controlado o tempo que cada um/a precisou para fazer este estudo, não foram emitidas folhas de presença e assiduidade para que este fosse um estágio quase normal. Todos lemos sobre formas possíveis de investigar e conhecer em educação, mas não houve sessões de explicação sobre o que é ou como se faz esta ou aquele metodologia. Acreditamos que era possível e que as alunas iam ser capazes. E foram: mostraram ter aprendido aquilo que nenhuma professora lhes explicou, mas que resultou do trabalho de pesquisa, estudo mais e menos árduo proposto, desencadeado e acompanhado pelas professoras que estavam também elas igualmente desconhecedoras da realidade que a todas interpelava. Agora que me faço aqui presente no que aconteceu, constato que me aproximei da tão referida pedagogia da presença de que uma das formulações é a da relação com o que se ignora, vejamos:

Está bien que la epistemología y la ciencia del método, también en pedagogía, fijan algunas condiciones, paradigmas, modelos, estatutos del saber. Pero quizá nos falta algo central: aprender a articular una zona de no conocimiento, nuestras zonas de ignorancia. Aprender a mantenerse en la justa relación con una ignorancia, dejarnos guiar por un no conocimiento que acompaña nuestros gestos (BÁRCENA, 2012, p. 54).

Foi há mais de dez anos que me iniciei na leitura de Rancière e me deixei interpelar pela ideia do mestre ignorante, do ensino como embrutecimento ou como emancipação, do questionamento da ordem explicadora que subjaz à educação e da necessidade de agir acreditando na igualdade das inteligências e não esperando que um dia, num futuro ideal sempre adiado, as estudantes alcancem a igualdade. Mas, esse saber teórico não me havia preparado para o fascínio (e o desconforto) de perceber que as alunas foram de facto capazes de conhecer algo que eu não lhes tinha explicado e dessa forma anularam a distância da ignorância que tão arreigadamente tem caracterizado a relação pedagógica. O que aprenderam como futuras educadoras, não sei, mas sei que se densificou e aprofundou a potência do ser e do agir. O que lhes ensinei foi que são capazes de usar a sua inteligência e construir conhecimento que não lhes pré-existe e nem lhes foi explicado. E este conhecimento talvez seja da ordem do existir.

NOTAS FINAIS

Ao longo deste texto, procurei posicionar-me no trabalho da formação de educadoras num tempo estranho de isolamento social, encerramento dos espaços das escolas e diluição do tempo em síncrono e assíncrono, suspenso e contínuo.

Una pedagogía de la presencia supone una temporalidad (educativa) muy diferente del tiempo cronométrico al que, las distintas y recientes reformas educativas, nos quieren acostumbrar. [...] Es un tiempo apropiado, una temporalidad en la que los gestos (en nuestro caso, los gestos educativos), más que estar prescritos pedagógicamente aparecen a medida que uno se hace presente en aquello en lo que está cuando enseña, cuando transmite, cuando se para a pensar en lo que hace, cuando se demora, cuando escucha y espera. (BÁRCENA, 2012, p. 54).

Com esta demanda pela presença nos acontecimentos tão vorazes e distractores da pandemia, constatei a experiência da liberdade de não fazer (os estágios em jardim-de-infância e creche) e a aventura da igualdade das inteligências entre alunas e professoras perante o abismo da realidade que nos provoca como uma pergunta. E concludo que, em educação de infância, a pedagogia (crítica e pós-crítica) ainda é possível.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. Vírus no ensino superior. **Público**, 10 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/10/opiniaio/noticia/virus-ensino-superior-1920067>.

ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios. Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In: ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios (eds). **Investigar em Educação**: Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, p. 1-29. 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 1ª edição 1958. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: POMBO, Olga (ed). **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, p. 21-53 (Trad. Olga Pombo). 2000.

BÁRCENA, Fernando. Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica a la impostura pedagógica. **Teoria de la Educacion. Revista Interuniversitaria**, Universidade de Salamanca, v. 24, n. 2, p.25-57. 2012.

BIESTA, Gert. Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises. **Educational Philosophy and Theory**, p. 1-3. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792612>.

CNE, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Contributos para a educação pós COVID-19**. A memória, o conhecimento, o futuro - o conhecimento. análises nacionais. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 28 de Julho de 2020.

FOLQUE, Maria Assunção; TOMÁS, Catarina; VILARINHO, Emília; SANTOS, Lúcia; FERNANDES-HOMEM, Luísa; SARMENTO, Manuel. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In: SILVA, Manuela (eds). **Pensar a Educação**: Temas sectoriais. Vol. 1. Lisboa: EDUCA, p. 9-46. 2016.

GOMES, Elisabete Xavier. **Exercício**. Pensar a educação aprendendo com as artes. In: FALCAO, Miguel; LEITE, Teresa; PEREIRA, Teresa (e-book). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2020.

GOMES, Elisabete Xavier. Quem tem medo da pedagogia? Contributos da teoria contemporânea da educação para resistir ao regresso ao básico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, v. 63, p. 949-973. 2015.

DAVIS, Mike *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

HODGSON, Naomi, Joris VLIEGHE, e Piotr ZAMOJSKI. **Manifesto for a Post-critical Pedagogy**. Londres: Punctum Books, 2017.

KOHAN, Walter O. **Infância**: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. **Interacções**, v. 11, n. 37, p. 5-23. 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Porto Alegre: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p.35-48. 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor: Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017.

PENNAC, Daniel. **Mágoas da escola**. Porto: Porto Editora, 2009.

PETERS, Michael A., *et al.* Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. **Educational Philosophy and Theory**, 2020: 1- 44. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Mangualde: Pedagogo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

STAKE, Robert. **A arte da investigação com estudo de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VASCONCELOS, Teresa. **A casa que se procura**: Percursos na educação de infância em Portugal. Lisboa: APEI, 2012.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

PEDAGOGIA DA PRESENÇA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DE INFÂNCIA: PERSPECTIVAS SOBRE AS SUAS (IM)POTÊNCIAS NO ÂMBITO DA PANDEMIA

Pedagogy of presence in kindergarten teachers' initial training: perspectives about its (im)potencies within a pandemic framework

Elisabete X. Gomes

Doutora em Ciências da Educação

Professora Adjunta de Pedagogia

Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação

Membro integrado do CICS.NOVA

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

Lisboa, Portugal

elisabete.gomes@ese.ips.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6635-6307>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Teixeira de Pascoais, nº 19, 1º dto1700-364 Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Sofia Figueira a disponibilidade para acompanhar este trabalho.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: E. X. Gomes

Coleta de dados: E. X. Gomes

Análise de dados: E. X. Gomes

Discussão dos resultados: E. X. Gomes

Revisão e aprovação: A. P. Sobrenome

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

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

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

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

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

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

EDITORES – uso exclusivo da revista**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-01-2021 – Aprovado em: 11-01-2021