

Contribuições da Didática para a docência na Educação Infantil

Renata Aparecida Carbone Mizusaki ¹

Cleomar Ferreira Gomes ²

Resumo. Este artigo tem por finalidade discutir o processo de formação de professores(as) como exercício necessário na proposição e efetivação de uma didática que entrelace o ensino e a aprendizagem de modo que a experiência institucional vivida, sentida transborde uma nova relação com o pensamento, comprometida com a transformação social. Destaca a formação de formadores, em especial a formação nos cursos de Pedagogia, como uma função vital da universidade na recomposição do conhecimento. Finalmente, apresenta o trabalho dos(as) professores(as) com as crianças como um processo que deve acontecer para além dos bancos da universidade, e, ao mesmo tempo junto com/mediada por ela.

Palavras-chave: Formação de professores(as). Didática. Educação Infantil.

1 Introdução

Historicamente a universidade pública brasileira tem atendido a interesses, em essência e em grande parte, extrínsecos à sua função e ao seu *locus* intelectual e social. Conforme Moreira (2007), esta universidade, originada para atender aos interesses da Família Real Portuguesa instalada no Brasil por volta de 1808, nasceu de modo caótico, desordenado, sem assentar-se em um modelo universitário próprio, tendo para isso que importar ideias, ideais e padrões, de outras universidades com tradição institucional, inadequados à realidade local; à revelia de um estatuto qualitativo.

¹ Doutoranda do PPGE/UFMT. Mestre em Educação. Professora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: renatamizusaki@hotmail.com

² Doutor em Educação. Pós-doutoramento em Sócio-anthropologia da Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com

A trajetória histórica desta instituição, nascida para garantir os privilégios da elite, ressoa ainda nos dias atuais, revestidas de outras características, lugares e desafios.

Para Severino (2013), os principais limitantes da função precípua da universidade contemporaneamente, que “é a de gerar novo conhecimento que possa orientar a prática social” (SEVERINO, 2013), são a falta de investimento na formação para a docência; a avaliação da qualidade pautada na produção acadêmica; por fim, a escassez de respaldo legal direcionado para o ensino superior, o que, segundo o autor, enfraquece, de modo formal, a regulamentação ou o equilíbrio de algumas funções inerentes à docência.

Aliadas a tudo isso, questões de ordem política e econômica impactam o direcionamento dos cursos e incursos da academia. Segundo Chauí (2001a), os princípios neoliberais absortos em uma trama de interesses econômicos com braços globalizados, articulados para a fomentação de uma rede de poder e de dominação econômica, política, ideológica e cultural, tornam a dinâmica intelectual uma marca de privilégios e de acordos firmados e ancorados em conveniências capitais, capturando o sentido de democracia como “existência social” (CHAUÍ, 2001a). Reflexos disso no ensino superior podem ser identificados, pelos olhos dessa autora, como a perda da autonomia e da identidade docente; massificação do ensino; desprestígio da universidade pública; privatização; terceirização e burocratização dos serviços e dos espaços; aligeiramento dos processos de formação, dentre outros.

Diante desse quadro, o ensino, as relações sociais, a técnica, as práticas institucionais e pedagógicas precisam ser profundamente ressignificados; uma outra didática precisa atravessar a experiência docente para que a democracia na universidade, conforme Chauí, seja “construída, inventada” (CHAUÍ, 2001a).

Repensar a universidade, seu lugar, sua função e seu alcance político, epistêmico, na tentativa de reconfigurar um trajeto histórico de elitismo e de políticas compensatórias, neoliberais é um exercício ainda a fazer-se no campo das ações e do imaginário, o que se encarna nas práticas e na formação de profissionais e também de formadores(as), e dentre esses(as), de formadores(as) para as infâncias das crianças.

2 Docência e formação de professores(as): outras temporalidades e fazeres

Para Chauí (2001b), Buarque (apud Moreira, 2007), Bento (2008), Pimenta e Anastasiou (2010), Pachane (2012) e Severino (2013), a docência no ensino superior se coloca como um movimento diferente do que ainda hoje se vivencia em algumas instituições. Ao contrário do professor palestrante, que expõe e transmite conteúdos aos alunos, passivamente ouvintes e receptores, e que concebe o saber como suficiente para a docência (SEVERINO, 2013), estes(as) estudiosos(as) concebem o fazer docente como um tensionamento filosófico, intencionalmente organizado e articulado com diferentes saberes, para uma finalidade, compromissada, política, técnica reflexiva e eticamente, de produzir, criar e apresentar novos conhecimentos e pensamentos, criticamente elaborados, plurais, de modo a traduzir a humanização e a emancipação dos alunos(as). Aprender a pensar, a produzir conhecimento pela ação do pensar, refletir.

A potência educativa da universidade reside, efetivamente, na mobilização e na mudança de práticas educativas sedimentadas historicamente e na enunciação de uma nova realidade social, política e cultural (PACHANE, 2012; SEVERINO, 2013). Para isso, Pimenta e Anastasiou (2010) elegem a elaboração coletiva de um “projeto político pedagógico institucional” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010), de universidade no enfrentamento das limitações e desafios que a perseguem para a efetivação da profissionalização docente. Esse processo incide intrinsecamente na formação didática e pedagógica dos professores.

Concebida como uma “instituição educativa” por Pimenta e Anastasiou (2010), a universidade deve investir, pedagogicamente na formação dos alunos(as), visto que de outro modo haveria a mera reprodução de aulas-palestras nas futuras práticas docentes. Esse investimento na formação e qualificação dos estudantes possibilita uma nova relação com a docência, com o ensino e com o conhecimento. Assim, como bem destacam Chauí (2001b) e Severino (2012), o diálogo do aluno(a) passa a ser, essencialmente, com o exercício de pensar/refletir, através da mediação do professor(a).

Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la, de duas maneiras: ou tentamos o “diálogo” e a “participação em classe”, fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou então, admitimos a diferença, mas não para encará-la como assimetria e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade. O que seria a admissão da assimetria como a diferença a ser trabalhada? Seria considerar que o diálogo dos estudantes não é conosco, mas com o pensamento, que somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo (CHAUÍ, 2001b, p.71).

Ao se pensar, portanto, na universidade como um lugar que desenforma, isto é, tira da forma, dos lugares previamente delimitados, ou num sentido foucaultiano, esquadrihado, exige o movimento de repensar a prática docente superando esse modelo performático, tradicional de ensino, para que haja uma aproximação do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) na construção dialética e dialógica da aula e do ensino, do pensamento e do trabalho com o pensamento. Essa formação pedagógica dos(as) alunos(as) imprime uma nova relação com o fazer docente, mais humanizado, respeitoso e responsável; e, também com a produção investigativa/reflexiva do conhecimento.

Nessa perspectiva em que o(a) professor(a), ao motivar o(a) aluno(a), ao mediar sua progressiva autonomia com o pensamento, a concepção de Didática é também redimensionada.

Ao assentar a prática docente do(a) professor(a) universitário que exige, de acordo com Pachane (2012), conhecimentos específicos sobre seu trabalho, conhecimento claro sobre os(as) alunos(as) com os(as) quais trabalha, competências política, ética e técnica, outras habilidades são necessárias tais como resolução de conflitos, conhecimento do contexto e o trabalho com a diversidade, objetivando uma relação mais próxima e humanizada com os(as) alunos(as), uma prática que permita compreender o alcance social do seu fazer. A Didática como o processo que aproxima o ensino e aprendizagem numa simbiose vital, histórica, cultural e socialmente construída por professores(as) e alunos(as) imprime os caminhos pelos quais esses saberes se remodelam.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), nessa relação, a Didática, muitas vezes interpretada como fazer docente, deixa de ter uma conotação centrada ora no

ensino, ora na aprendizagem; passando a ser reconhecida como uma ação socialmente comprometida com a dialeticidade do ensino-aprendizagem como um único processo. Nessa nova dinâmica, nomeada pelas autoras como ensinagem, a intencionalidade docente, a organização e o planejamento sustentados pela clareza ética, técnica e política da docência qualificam a aula que é construída por professores(as) e alunos(as), numa relação com o pensamento. A aula passa a ser percebida a partir da relação espaço e tempo como sinônimos de aprendizagem. A aula perde seu caráter de exposição e os(as) alunos(as) são capazes de “estabelecer um processo de apreensão e construção do conhecimento”. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 214). Aprender, para as autoras, significa mais do que compreender e sim tomar para si, além dos conteúdos, os próprios processos do pensamento e de elaboração dos conhecimentos. Conteúdo-forma, ensino-aprendizagem, professor(a)-aluno(a), fazem parte de uma mesma rede colaborativa. A Didática que orienta o processo é o entrelaçamento dos saberes, das relações e dos sentidos da aula, do conhecimento e da relação com o pensamento.

Num contexto realmente percebido, vivenciado, o(a) professor(a) deve se tornar então um pesquisador(a) de sua prática, dos seus fazeres. E, como ensina Bento (2008), recompondo a integralidade do pensamento científico e a humanização sensível do indivíduo, construindo assim, novas e outras possibilidades de ser e estar no mundo, habitado por gentes, diversas, singulares.

Esse pensamento é reafirmado com as ideias trazidas por Gil (2012), ao enfatizar que a Didática deve comprometer-se com o processo de pensar dos(as) alunos(as), com a investigação, com a resolução de problemas, para uma inserção social responsável e transformadora. Portanto, concorre junto com isso a necessária vinculação entre “os conhecimentos específicos relacionados à matéria, as suas habilidades pedagógicas e a sua motivação”. (GIL, 2012, p.15).

Porém esse é ainda um caminho a ser construído pela maior parte dos(as) professores(as) universitários(as), que não tiveram essa formação pedagógica, pois, conforme bem esclarecem Pimenta e Anastasiou:

[...] na sala de aula, pelas diferenças existentes entre método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de refletir sistemática e

institucionalmente sobre o processo de ensinagem, discutindo e interferindo na organização curricular, o professor acaba por adotar ação calcada no modelo tradicional da ciência moderna, tônica essencial do modelo de ensino em que foi formado (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p.222).

Assim, a necessária reconfiguração do fazer docente a partir da “ensinagem”, passa, segundo as autoras, pelo reordenamento estrutural e das dinâmicas institucionais que viabilizem tempo para o estudo, para a formação, para a reinvenção de si e de seu fazer docente. Tal quadro demanda, então uma ação coletiva, reflexiva, consciente, com vistas a construção de outro “projeto político-pedagógico institucional” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010). O desafio posto aos gestores(as) e professores(as) do ensino superior, se apresenta em construir coletivamente e institucionalmente outros caminhos, redefinindo as próprias práticas; repensar a formação de formadores(as) e em especial os(as) que trabalham com a educação e com as crianças.

A formação de formadores para as infâncias, para o trabalho com as crianças se configura no cerne do processo educativo e escolar, portanto, dimensão fundante da formação universitária; objeto da Pedagogia em diálogo com outros campos de saberes. Mas, em Arroyo (2012), percebemos a necessidade de que um diálogo primeiro deve existir na própria Pedagogia, entre Pedagogia, as Crianças e a Educação. Uma conversa que só pode existir se o humano na figura do professor(a) estiver preparado para discutir com as crianças e seus saberes, e talvez aí, a Educação Superior possa exercer sua função de trabalhar com o pensamento para que novos discursos nasçam. Novas conversas, novas experiências, novas didáticas, novos caminhos, novos(as) professores(as).

3 As crianças questionam a escola: formação de professores e as relações da Didática com as infâncias

O investimento na formação dos formadores é ainda um ponto nevrálgico na docência do ensino superior. Compreender que ao formar professores, forma-se pessoas

que estão em permanente incompletude e em busca de outras competências e habilidades é um desafio necessário (PACHANE, 2012).

Nesse terreno pantanoso sobre o qual se movimenta a educação, Pimenta (2000), esclarece que diferentes saberes devem ser mobilizados no sentido de se estabelecerem outros diálogos com os(as) estudantes; outras teorias, outras experiências, outras mobilizações.

Em resposta à crescente demanda qualitativa e qualificada da formação de base inicial de professores(as), impõe-se a compreensão ética e política, em particular a ação docente com as crianças, pois a escola tal como configurada apresenta “sendas profundas na relação das crianças com a Pedagogia” (ARROYO, 2012), que guardam em si a exigência de outras formações, de outros professores(as), práticas e de outras escolas.

Arroyo (2012), ao falar de corpos infantis que interrogam a infância e a sua relação com o saber escolar colonizado pela formatação intelectual e corporal das infâncias, se preocupa com uma formação docente apoiada em uma ética compreensiva, que ao dialogar com as crianças, e a partir delas, saiba ler seus corpos marcados pela dureza da vida. Corpos que ensinam outras didáticas, ou como descreve o autor suas “autodidáticas”; corpos que para Arroyo exigem a verdade nos/dos discursos e nas relações humanas, culturais, existenciais, econômicas. Ética-didática; ética-formação, compromisso com as crianças em sua diversidade, singularidades.

Atravessamentos que irrompem o cotidiano alienante para dizer outras pessoas, de outros lugares, questionando práticas amalgamadas na relação com o pensamento, preocupados como desalinhamento das fronteiras entre cultura, saber, política, arte, ciência e indivíduo. Novos relevos, topografias e cartografias pedagógicas, didáticas, humanas.

A formação para o exercício na educação com as crianças ou a docência para o diálogo e a compreensão das infâncias repousa na formação filosófica, portanto. Bento (2008), ensina que a ciência sem a filosofia não tem a fecundidade sensível da razão. Em suas palavras:

Importa reter que a Filosofia é fonte de sabedoria, coabita com a racionalidade científica e fecunda-a, tal como outras formas e expressão da razão. Foi assim no passado e muito mais deve ser no presente, a conjuntura actual da vida e da sociedade aconselha a atribuir uma relevância crescente à Filosofia, a torna-la mesmo indispensável. Porque ela incorpora uma *teoria* ocupada com a busca de um sentido para a vida e para este mundo, tem implicações práticas nos planos ético, jurídico e político (BENTO, 2008, p. 175).

A Pedagogia, portanto, deve estabelecer um diálogo filosófico com o conhecimento e com o pensamento, com a própria formação de professores para as infâncias. Infâncias a serem percebidas como o renascimento da vida, da humanidade, da filosofia.

Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância (KOHAN, 2008, p. 47).

Revolução que irrompe a Pedagogia e seus sabres, suas práticas, discursos, palavras...

Resignificar as práticas e o sentido de percebê-las ou identificá-las sensivelmente como uma experiência de transbordamento, transformação, de “vontade de saber” (BENTO, 2008) e de sabê-la. Experiência essa compreendida a partir de Larrosa (2002) como aquilo que toca, afeta, aproxima e que faz ouvir. Para isso, a aula na universidade deve ser repensada para além dos bancos escolares.

Masetto (2012) ao apresentar e discutir as atividades pedagógicas na sala de aula do ensino superior como um espaço privilegiado de (re)construção do conhecimento em temporalidades e espaços que superam o território institucional, voltando-se para a apropriação do conhecimento para o exercício profissional, ancorado nas exigências e necessidades colocadas pelo/no contexto de trabalho, destaca que a aula é a oportunidade de estudantes, mediados(as) pelo(a) professor(a) encontrarem-se enquanto protagonistas do processo de aprendizagem por diferentes tipos de atividades, entre elas, “estudar, ler, investigar, pesquisar, realizar oficinas, trabalhos de campo”, (MASETTO,

2012). Esses diferentes tipos de atividades são exercícios preciosos de estudantes universitários em sua prática formativa para o trabalho com as crianças. São saberes iniciais da formação que acompanharão toda a jornada profissional nas escolas, junto com as crianças.

É nessa cotidianidade das ações pedagógicas que a formação encontra elementos e saberes que auxiliam o professor(a) no processo investigativo de sua prática e de sua identidade profissional. Razão pela qual, para este autor, o(a) estudante(a) deve estar em constante movimento e inserção em seu *lócus* de trabalho. No caso de estudantes de Pedagogia, na escola, com as crianças. Essa participação na prática escolar para as crianças deve permear todo o seu processo formativo inicial, desde o início do curso.

Conhecer as crianças, suas infâncias, seus corpos-discursos, corpos-didáticas, emana uma composição e um esforço filosófico de leitura institucional e social que não acontece fora da escola, dos processos de escolarização.

Machado (2000), esclarece que na relação pedagógica adulto-criança, outros lugares, outros encantamentos são construídos. É mobilizando outros corpos, outros saberes, outros nascedouros de vida que os contornos ou as possibilidades de pensar a docência com as crianças se levantam. É um encontro onde todos saem, segundo a autora “criancizados”.

Crianças aqui compreendidas, como descreve Siqueira (2011) enquanto sujeito de direitos, em desenvolvimento biopsicossocial, frutos de uma história, cultura, política e economia, mas, capazes de imprimir, de modo singular, suas marcas pessoais nesse mundo por ela reinventado, experimentado. Habitam o corpo-escola de modo arrebatador, transbordante, até que a escola tenta aprisioná-las nos livros, nos sabres prontos. Uma formação para as infâncias, para o trabalho com as crianças tem de reinventar a escola, os saberes, o mundo. Apresentar a vida às crianças com a beleza dos olhos curiosos a que nada escapa.

Assim, pensar a construção de uma didática e uma escola que trabalha com crianças, é pensar na reinvenção cotidiana do ser professor(a) a partir do que as crianças ensinam aos adultos cotidianamente, de forma ora barulhenta, na correria de seus pequenos pés, ou no silêncio criador de suas mãos. Fazer a escola, fazer a didática junto

com a criança, desalinhando, desenformando, recriando, costurando outros discursos, outros tempos e espaços, outras formações. Isso passa pelo conhecimento das infâncias e das crianças. Se faz na parceria escolas e universidade, crianças e adultos, professores(as) e alunos(as), ensino-aprendizagem.

4 Considerações Finais

A função da universidade nos dias atuais deve estar associada às premissas éticas, epistêmicas e políticas de reconfigurar a realidade social e cultural.

Em Bento (2008) encontram-se assentadas as razões para tal afirmação:

A ciência e a formação têm, pois, o ofício de apurar e lançar o olhar sobre a realidade envolvente, mas não numa posição e atitude de neutral exterioridade. Tem que se debruçar sobre o mundo, tal como ele é actualmente, por força das rápidas e profundas mutações que sofreu nos últimos anos, bem como sobre o ímpeto de modificações e evolução que o anima em direção ao futuro. E têm que ir mais além: olhar a vida e os seus problemas porque muitos deles aguardam e confiam numa intervenção de prevenção, remedeio e reabilitação (BENTO, 2008, p. 170).

Esse remedeio do qual fala Bento e que carece à sociedade, também carece, ainda, a educação e a educação superior no sentido formativo/pedagógico de seus professores(as) para uma atuação mais filosófica com o pensamento nos fazeres docente.

Chauí (2001b) e Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que há necessariamente um longo e difícil caminho a se percorrer para que outras travessias e experiências sejam possíveis na formação de professores. As autoras sinalizam como possibilidades para a construção dessa ética-filosófica o necessário esforço coletivo, na construção de estruturas e dinâmicas institucionais, pedagógicas e políticas para a efetivação de condições de trabalho favoráveis para o estudo e o investimento na formação de professores(as); uma relação de parceria, de cooperação, de atribuição de sentido e de valorização da profissionalidade docente e de sua função social. Chauí (2001b) alerta especificamente sobre a necessidade de se pensar no compromisso social da

universidade e daquilo que ela produz ou naqueles que ela forma enquanto condição para que outras didáticas sejam construídas, para que se possa simbolizar a relação com o saber, com a aprendizagem.

No caso da formação de professores(as) para a docência com as crianças, a construção dessa nova didática está entrelaçada na necessária relação com a escola, cotidianamente construída vivenciada, sentida, tensionada, é um dos caminhos para o atravessamento do lugar da docência e da aprendizagem como um feixe luminoso que espalha em múltiplas direções o foco do olhar do(a) professor(a) sobre sua prática, resignificando-a, provocando-a a novas direções e a outras experiências junto com as crianças e com as infâncias, com os corpos que trazem outras didáticas à instituição, que interrogam o sentido de ser professor(a) e de se fazer escola. E, como asseveram Pimenta (2000), Alarcão (2010), Gil (2012) é na própria relação com a escola, com o lugar de ação, de trabalho, que o(a) professor(a) vai “se tornando” (PIMENTA, 2000), professor(a), construindo sua identidade, que reflete sobre seu fazer e sobre si mesmo. Essa é uma tarefa importante em que a universidade deve investir.

Machado (2000) lembra que a qualificação para o trabalho com crianças, através da elevação da exigência formativa para o atendimento de crianças, nas creches e nas pré-escolas, deve atender ao critério de qualidade apontado por diferentes documentos legais, tendo em vista a democratização do acesso institucional. Portanto, a formação inicial de base, e conseqüentemente a formação continuada, deve proporcionar ao professor(a) uma nova postura e atuação que consiga sustentar, de modo responsável, uma relação pedagógica, afetiva social, ética e política que assegure a aprendizagem de necessidades específicas de crianças em seu processo de desenvolvimento, considerando tanto a historicidade das crianças como da própria educação infantil.

Estar próximo e integrar o espaço institucional onde, de fato, a realidade dialoga com a teoria, torna possível compreender as razões, os limites da atuação docente bem como as possibilidades encontradas na criação de elementos de resistência e de descolonização do fazer pedagógico, político, portanto.

Isso tudo acena para uma proposta de formação que ocorra de modo integral, com dedicação e comprometimento com a prática docente futura. O curso de Pedagogia

em período integral viabilizaria um maior envolvimento e comprometimento com a mudança na configuração da escola pública, tal como atualmente se apresenta. O maior tempo destinado ao desenvolvimento de projetos investigativos da realidade pedagógica e escolar, junto com as crianças, favoreceria o que hoje tem sido a queixa de muitos professores(as) da Educação Básica ao participarem de cursos de formação, quando ressentem-se da falta de “receitas” que os auxiliem em sua ação; em outras palavras, construir caminhos autonomamente, integrando teoria e prática, pode fazer o(a) futuro(a) professor(a) perceber que a formação e o estudo da escola por dentro dela (sem limitar-se a ela) já é a “receita”. Além disso, em tempo integral os(as) alunos(as) teriam a possibilidade de participar de grupos de estudos que integrasse sua área de interesse a pesquisas e estudos que o orientasse, também, em sua prática junto às escolas; o tempo alargado, também, permitiria a leitura, efetiva de textos, livros e outros materiais, já que a falta de leitura por parte dos(as) alunos(as) tem sido percebida nas universidades com regular frequência, isso gera um entrave às aulas, às discussões e a realização do trabalho do professor(a), prejudicando a formação discente.

Pimenta (2000), aponta para o necessário diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão numa rede colaborativa e formadora da identidade docente. Cotidianamente isso pode ser sinalizado através de ações, entre muitas outras, como o desenvolvimento de projetos permanentes dialogados e acordados entre a universidade e as escolas, envolvendo acadêmicos(as), docentes e todo o corpo escolar, numa relação de estudo e de parceria, que contemplem situações que desafiam as dinâmicas institucionais, que potencializem a formação e a identidade docentes, pois esse distanciamento da realidade do seu lócus de ofício gera uma estranheza e muitas vezes uma indiferença por parte dos(as) futuros professores(as) já que não há a criação de vínculos, de compromisso, sentimento de pertença ou identificação; estágio acompanhado por docentes numa perspectiva investigativa e interventiva, como propõe a autora; oficinas que envolvam crianças e sua comunidade de pertença.

Aos professores(as) da Educação Infantil deveriam ser oferecidos espaços em que pudessem apresentar o trabalho que desenvolvem nas escolas, muitas vezes desvalorizados dentro da própria instituição, por outros níveis de ensino. O estímulo a

escuta, a escrita, publicação de trabalhos e relatos de experiências exitosas, a apresentação de seus fazeres o que se constitui em um movimento importante de percepção de si e de sua identidade enquanto profissional. Diálogos preciosos, necessários.

O apoio e o incentivo das secretarias municipais de ensino à formação e ao estudo dos(as) professores(as) também deveria ser uma política efetiva deste órgão, pois o que ainda se percebe é que quando o professor(a) tem a autorização para participar de algum evento, curso, palestra, entre outros momentos de formação, deve, por sua conta, assumir a responsabilidade de pagar outro(a) professor(a) para que fique em seu lugar naquele período, ou, deve compensar a carga horária de formação com outras atividades, como se a formação também não fosse parte de seu trabalho. Isso desmotiva, desvaloriza o(a) profissional e a profissão. A falta de investimento no oferecimento de espaços formativos também é um agravante no processo formativo, principalmente nas regiões mais distantes dos grandes centros de formação.

Por outro lado, poderia ser promovido aos professores(as) universitário o estímulo à docência como base de sua ação fundante, amparado em condições estruturais e institucionais que priorizem a relação com as escolas como um lugar do ofício docente/discente, como lugar de construção de pessoas. Condições de formação continuada e de estudos para uma atuação eficaz. Desalinhar lógicas cristalizadas; desenhar outras capturas, outros saberes e experiências...

Alinhado com uma política de estado, e não de governo, efetiva de formação de professores(as) que sustente condições de trabalho e de estudos para os(as) docentes, a reformulação curricular e das práticas, o curso em tempo integral atravessaria a intensificação da composição identitária docente e de sua função social ao acadêmicos.

Outro ponto fundamental na relação pedagógica formativa para que um novo modo de ser professor(a) seja possível se assenta efetivamente no falar e no ouvir. No diálogo, na palavra e no sentido que une diferentes interlocutores de um pensamento, de uma nova relação com os símbolos, com a escuta atenta, paciente, formativa, ensinante, com os sentidos e os não sentidos; com os códigos dos quais partilham os corpos que em comunhão com os lugares dos quais habitam se fazem outros sujeitos, com outras

trajetórias, outras histórias. Ou nas palavras de Chauí (2011b), “o diálogo com ponto de chegada” das relações, pedagógicas, formativas.

Ainda assim, conforme Pimenta e Anastasiou (2010), mudanças nas concepções da didática percorrem uma revisão profunda das práticas docentes no ensino superior e nas funções da universidade, quando se fala em qualificação e não em certificação. As pressões exercidas por órgãos externos, em termos de produção, dicotomizam a relação necessária entre ensino-pesquisa e extensão, causando um desequilíbrio entre elas, ranqueando a ordem de importância. Reflexos disso ecoam nas práticas e nos tempos institucionais, na formação, na Educação e nas concepções sobre o trabalho com/para as infâncias.

A experiência se apaga diante da racionalização dos processos. Amarga. Adoece. Silencia. O corpo-capital traveste o corpo-sentido. Urge assim, um novo corpo, filosofante, criativo, transgressor.

Contributions of Didactic for teaching in kindergarten

Abstract. This article aims to discuss the process of teachers training as a necessary exercise in the proposition and execution of a didactic that interlace the teaching and learning according to the experience lived and felt at the institution overflow a new relationship with the thought compromised to social transformation. Highlights the training of trainers, in particular training in teaching courses as a vital function of the university in the recomposition of knowledge. Finally, presents the work of (the) teachers (the) to children as a process that must take place beyond the University, and at the same time together with / mediated by it.

Keywords: Teacher training. Didactics. Child education.

Aportes de la Didáctica para la docencia en Educación Infantil

Resumen. Este ensayo tiene como objetivo discutir el proceso de formación de profesorado como un ejercicio necesario en la proposición y ejecución de una didáctica que entrelace la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la experiencia institucional experimentada y sentida desarrolle una nueva relación con el pensamiento, y que se comprometa con la transformación social. Aún, destaca la formación de profesorado, en particular la formación en la carrera de Pedagogía como una importante función de la universidad en la recomposición del conocimiento. Por último, presenta el trabajo de los(las) maestros(as) con los niños como un proceso que debe tener lugar más allá de los muros de la universidad, y, al mismo tiempo, junto con ella y mediada por ella.

Palabras clave. Formación de profesorado. Didáctica. Educación Infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto, da (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Jorge Olímpio. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, Portugal, v. 8, n.1, p. 169-183, jan/abril 2008.

CHAUÍ, Marilena. Introdução: a universidade na sociedade. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001a, Cap.1, p. 9-41.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001b, Cap.2, p. 43-72.

GIL, Antonio Carlos. O que é didática do ensino superior. In: GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2012. Cap. 1, p. 1-17.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1ª. Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

_____. Infância e Filosofia. In: **SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 40-61.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n. 19, jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, jul/2000, p. 191-202.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7. edição. Campinas, SP: Papirus, 2012. Cap.7, p.83-101.

MOREIRA, Evando Carlos. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física**. 2007. 427f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação

Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007. Cap.2, p.9-41.

PACHANE, Graziela Giusti. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 37, n. 2, p. 307-320, mai./ ago. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Do ensinar à ensinagem. In:_____. **Docência no ensino superior**. 4ª. edição. São Paulo: Cortez, 2010, Cap.4, p.201-243.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 19, n. 2, p. 233-246, jul./ dez. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 20, n.1, p.43-52, jan/jun. 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011, 222 f.

Recebido em outubro de 2016

Aprovado em novembro de 2016.