

Maria Carmen Silveira Barbosa



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)

licabarbosa@ufrgs.br

Carolina Gobbato



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
(Uergs)

carolinagobbato@gmail.com

A COMPLEXIDADE DO “COMO FAZER” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ARTESANIA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre “como criar um fazer” na docência com crianças pequenas, refletindo sobre didática na Educação Infantil. O corpus analítico compreende dados de entrevistas com quatro pesquisadoras brasileiras e é analisado com base na fundamentação teórica sobre didática, ciência, técnica e docência com crianças pequenas. O primeiro eixo de análise evidencia a complexidade do “como criar um fazer/educar/cuidar” na ação pedagógica em creches e pré-escolas; o segundo reflete sobre a didática na educação em sua articulação política, técnica, ética e pedagógica, distanciando-se da visão tecnicista. Considera-se que uma perspectiva da artesanaria como docência provoca a criação de currículos e didáticas inventivas e dialógicas na formação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Didática. Formação docente. Docência com crianças. Artesania.

THE COMPLEXITY OF “HOW TO DO” IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF CRAFTS

ABSTRACT

This article aims to discuss how to create a practice in the teaching of young children, reflecting on didactics in Early Childhood Education. The analytical corpus comprises data from interviews with four Brazilian researchers and is analysed based on theoretical foundations on didactics, science, technique and teaching with young children. The first axis of the analysis shows the complexity of “how to create to do/educate/care” in pedagogical action in daycare centers and preschools; the second reflects on didactics in education and its political, technical, ethical and pedagogical articulation, moving away from a technicist view. It is believed that a perspective of crafts in teaching leads to the creation of inventive and dialogical curriculums and didactics in teacher training.

Keywords: Early Childhood Education. Didactics. Teacher training. Teaching with children. Crafts.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 09/02/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp312-331>



1 INTRODUÇÃO

É impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão. A docência com crianças, também com jovens e adultos, é um ato político e técnico de grande complexidade (BARBOSA, 2016, p. 138).

As palavras de Barbosa (2016) acerca da complexidade do “como fazer” na educação de 0 a 5 anos e 11 meses convidam à reflexão sobre ações constituintes da docência com as crianças pequenas que, por vezes, são vistas como inapropriadas, tecnicistas e desnecessárias. Como organizar o momento do descanso acolhendo a diversidade de ritmos das crianças? De que modo realizar a troca de roupa permitindo a participação dos/as bebês no cuidado com seu corpo? Como planejar um contexto para as experiências literárias das crianças e sustentar seus percursos? Essas perguntas, embora aparentemente simples, constituem questões que precisam ser aprofundadas na formação docente. Partindo dessas problematizações, o artigo discute o tema pensando-o em sua relação com a didática, bem como discorre sobre implicações para a formação de professores(as) da Educação Infantil, com base em reflexões decorrentes de uma pesquisa de doutorado.

Sabemos que a atividade prática foi historicamente menosprezada na sociedade capitalista, em uma lógica binária que separa teoria e prática, pensar e fazer, política e técnica. Na contramão dessa visão, o sociólogo norte-americano Richard Sennett (2015) compreende que as pessoas podem se engajar em seus fazeres para além de uma perspectiva instrumental/tecnicista. Para o autor, pensamentos e sentimentos estão contidos no “fazer”, tendo em vista que as pessoas sentem e pensam ao fazerem coisas e que podem melhorar suas próprias práticas quando há engajamento. Nessa direção, no diálogo entre práticas concretas e ideias, pergunta-se não apenas pelo “como” fazer, mas também pelo “porque”, isto é, a ética do fazer (SENNETT, 2015).

No campo da educação, discutir sobre o fazer docente e a ação relacional que se instaura na relação pedagógica constitui uma questão central. No que concerne à Pedagogia, Haltenhoff (2007) entende que a mesma deve ser concebida como “teoria e prática científica da educação”, ou seja, é uma disciplina que abrange um campo “[...] desde o plano da reflexão teórica ao plano da empiria onde se realiza o processo educativo” (p. 37). Distante de uma concepção hegemônica e contrapondo-se à racionalidade instrumental e à lógica aplicacionista de saberes, a Pedagogia se configura como uma

reflexão sistemática sobre a educação, que se diferencia das demais ciências porque tem na prática social da educação o ponto de partida e de chegada de suas investigações – “[...] parte da prática e a ela se dirige” (PIMENTA, 2011, p. 86).

Todavia, a perspectiva pedagógica tecnicista, centrada na eficiência e racionalização, consolidada no Brasil no período após golpe militar, ainda apresenta algumas implicações na atualidade. A título de exemplo pode-se aludir os convênios realizados a partir de 1964, firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) durante o regime militar brasileiro. Tais arranjos trouxeram influências norte-americanas na organização escolar como planejamentos prescritivos e a figura do supervisor como controlador do trabalho do(a) professor(a). Na área da Didática, mais especificamente, o “como ensinar” assumiu fortemente uma dimensão estreita e tecnicista na educação brasileira, pois foi entendido como conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer”, equivocadamente tidos como universais e desvinculados do contexto sociocultural e dos fins da educação (CANDAU, 1988).

A partir da metade da década de 1970, a crítica a essa perspectiva tecnicista se acentuou no Brasil, incidindo em uma postura de negação da própria dimensão técnica na prática docente, configurando uma “antididática” (CANDAU, 1983). A palavra didática tornou-se quase proibida “[...] pois sinônimo de método, do escandir de passos rigidamente pré-estabelecidos” (GANDIN et al., 2015, p. 321). Posteriormente, o movimento da Didática, na década de 1980, compreendeu a busca pela superação do entendimento unívoco da técnica como instrumental, em sua acepção esvaziada de sentidos e saberes pedagógicos, com a sinalização de que ela não pode ser apagada, e sim deve ser compreendida e ressignificada, constituindo então uma didática crítica (CANDAU, 1983). Embora desde então estejam sendo construídas outras compreensões, os desafios ainda permanecem.

Enquanto a didática teve como objetivo o ensino, marcado historicamente pela lógica transmissiva, a Educação Infantil, primeira etapa educacional, ocupou-se historicamente da socialização, cuidado e educação integral das crianças pequenas. Além disso, outros fatores incidem na problemática em torno da (não) discussão do “como fazer” na Educação Infantil, como o educar versus ensinar, implicando na ausência de discussões didáticas referentes à creche e pré-escola. O próprio tema do currículo sempre foi alvo de muitas discussões no campo da Educação Infantil, gerando ainda polêmicas e controvérsias, uma vez que, para muitos, ainda é concebido apenas pelo viés prescritivo, disciplinar e conteudista (BARBOSA et al., 2016). Também há uma falsa dicotomia em torno do educar e cuidar que, ainda, dá margem a uma inapropriada separação de ações entre professor(a)

e auxiliar, nos distanciando da educação em sua integralidade e do cuidado para além dos aspectos da saúde física, mental e assistência.

Mais um elemento a destacar é a atual incidência da invasão de didáticas aplicacionistas na Educação Infantil, as quais são pensadas por terceiros (empresas e instituições não educacionais), veiculadas como planos de ação a serem comprados e executados em sistemas apostilados e livros didáticos destinados às crianças. Os “manuais do professor”, em sua maioria, oferecem uma didática a ser executada, com um planejamento que prescreve sequências de atividades, fornece orientações precisas de como os(as) professores(as) devem agir, o que devem perguntar às crianças e as respostas que seriam corretas (GOBBATO; BOITO; BARBOSA, 2018).

Enquanto a discussão sobre a didática e os modos de fazer e ser professor(a) com as crianças pequenas é colocada como uma tarefa que não é assumida como compromisso explícito na área, ou que não tem centralidade no Curso de Pedagogia, tais “didáticas prontas” vêm crescendo fortemente na Educação Infantil. Nessa lógica, os(as) professores(as) se tornam consumidores de didáticas prontas para serem aplicadas independente dos contextos, ao invés de serem reconhecidos como profissionais capazes de fazerem uma tradução didática – viva e reflexiva – dos princípios da Educação Infantil em ações pedagógicas cotidianas.

Nesse sentido, colocam-se as seguintes questões: É importante para o(a) professor(a) da Educação Infantil aprender o “como fazer” no sentido não restrito, isto é, tecnicista do termo? A didática pode ser significativa na formação docente para atuar na creche e na pré-escola numa perspectiva não utilitária? Dentro dos saberes pedagógicos, da ação didática, há dimensão ‘técnica’, ou seja, há um saber técnico – científico e tecnológico – no sentido ampliado do termo? Na compreensão que embasa este trabalho, o como fazer não está separado dos conhecimentos, dos saberes e pensares sobre o que, o porquê, com quem e para que se faz. Isto é, ele se afasta da ideia de obra, de fabricação, aproximando-se da perspectiva da ação como construção de uma história, uma narrativa, do nascimento como radical novidade, conforme concebido por Hannah Arendt (2016).

Tendo em vista as perguntas e o pressuposto acima apresentado, o presente artigo apresenta reflexões sobre o “como fazer” na docência com crianças pequenas, com base nas compreensões de quatro pesquisadoras brasileiras que participaram de uma pesquisa de doutorado sobre Educação Infantil e Didática. Para cada área, considerou-se a participação de uma pesquisadora com longa experiência e outra com trajetória mais recente, tendo todas elas experiência na docência universitária e ampla produção acadêmica. Neste texto, as entrevistas estão identificadas pelas letras A, B, C e D.

Considerando o ofício de pesquisar em sua dimensão de artesanaria (MILLS, 2009), as entrevistas foram realizadas no período de maio de 2018 a maio de 2019, em uma perspectiva dialógica (ARFUCH, 1995). Duas entrevistas foram presenciais, uma delas realizada por meio do envio de gravações de áudio e a outra por arquivo com as respostas digitadas. Todas foram transcritas, enviadas para revisão e, posteriormente, analisadas com base nos objetivos da pesquisa acerca das relações entre os campos da Educação Infantil e da Didática.

Neste trabalho, são privilegiadas as compreensões referentes ao “como fazer” na educação de crianças pequenas. A análise está organizada em dois eixos: o primeiro, em torno da complexidade do “como” nos fazeres que constituem a ação pedagógica em creches e pré-escolas e da importância de aprendê-lo reflexivamente; o segundo, acerca da compreensão da técnica em sua articulação política, ética e pedagógica. Na sequência, são apresentadas no artigo as seções correspondentes aos eixos de análise e, por fim, as considerações finais que contribuem na reflexão sobre a formação docente para Educação Infantil.

2 EDUCAR CRIANÇAS EXIGE UM “COMO FAZER” COMPLEXO E SITUADO

A educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que distanciam-se de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona “aulas” e de abordagens de conteúdos disciplinares. Tais particularidades estão asseguradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), que definirão currículo colocando no centro do percurso educativo as crianças, suas experiências e saberes em articulação com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A docência na faixa etária de 0 a 5 anos envolve com intensidade as ações de acolhimento e cuidado, a valorização das práticas sociais, e requer uma organização das situações da vida cotidiana de modo que promova as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas. Na creche e na pré-escola, as relações corporais entre adultos e crianças têm centralidade, em uma simultaneidade de ações que envolvem cuidar e educar. Para ser professor(a) na Educação Infantil, é necessário ter “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (BARBOSA, 2016, p. 136).

Sob esta via, podemos nos perguntar o que envolve aprender esse “fazer” do(a) professor(a) de crianças pequenas. De forma articulada aos princípios pedagógicos, políticos, éticos e estéticos, é necessário aprender o “como”? O que isso significa e quais são as implicações? Deste modo, no que tange às aprendizagens docentes da Educação Infantil sobre o “como fazer”, compartilhamos os seguintes trechos das entrevistas:

Aprender o “como” é tão importante quanto aprender o “que” e “porque”, pois a profissão de professor implica numa prática situada, que apresenta desafios importantes. [...] A grande maioria de professoras de EI e dos primeiros anos do EF continua a se formar em cursos [...] sem condições de garantir nem essas aprendizagens práticas, nem seus fundamentos teóricos. [...]. (ENTREVISTA A, Outubro/2018)

Sim, considero importante aprender o “como fazer”, nesse sentido de um desdobramento das questões teóricas, dos princípios e dos fundamentos. Acho que [isso relaciona-se] ao que falei da questão do tempo, de que os cursos de pedagogia não dão tempo para pensar a prática, para refinar ou ver as dimensões, as implicações do que se discute ou do que se anuncia como princípios. Acho que é necessário sim pensar. (ENTREVISTA B, Junho/2019)

[...] tem que falar, é importante. Claro que é importante o “como”, porque se você não tiver o como, você não faz. (ENTREVISTA C, Maio/2018)

Esse “como” tem que ser trabalhado [na formação de professores]. Concordo! E isso não é subsumir à didática técnica. Isso é da responsabilidade da didática. Uma escolha política, pedagógica [...] Eu acho que ele [o como] é necessário, e que é um ato político considerá-lo na formação. Como é que a gente explica isso? Por exemplo, você forma um cirurgião, só que na formação dele não possibilita de maneira nenhuma que ele tenha contato, que ele aprenda a fazer um corte, a fechar o corte... Ele aprende tudo da cirurgia, sabe explicar todas as consequências, como é que faz. Mas a incisão ele não aprende. Então, sem o “como” a relação está incompleta. [...] (ENTREVISTA D, Setembro/2018)

É possível perceber que nas quatro entrevistas a importância das aprendizagens docentes relacionadas ao “como fazer” é um ponto comum, assim como sua consideração na formação docente. Aprender o “como” é tão importante quanto aprender o “que” e “por que” para a construção de práticas pedagógicas situadas, que traduzam as teorias pedagógicas e os princípios políticos. Na visão das duas entrevistadas da Didática, trabalhar o “como” é responsabilidade dessa área, e se configura como um ato político considerá-lo na formação. No que se refere às outras duas participantes – da área da Educação Infantil –, cabe mencionar que o papel da didática na formação de professores(as) de crianças pequenas é explicitado em uma das entrevistas, sendo que na outra a referência ao aprender o “como” aparece numa dimensão formativa constituinte das aprendizagens docentes, mas sem relação direta com a didática.

Na Educação Infantil brasileira, na perspectiva da Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), não temos como foco o ensino, objeto central da didática que se ocupa do como,

porque e para que ensinar, o que foi importante para marcar a identidade pedagógica que é distinta do Ensino Fundamental. Mas consideramos que é urgente refletir sobre o “como fazer/educar” na creche e pré-escola, com base em princípios pedagógicos que primem pelas infâncias e pelos direitos das crianças, de modo a traduzi-los no cotidiano das instituições. No trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas. Assim, há também um fazer subjetivo, relacional, composto na postura de um(a) professor(a) disponível e aberto(a) para ser e estar com as crianças, escutar suas teorias e explicações sobre o mundo, compartilhar significados e narrativas, enfim, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento.

Em situações pedagógicas como a troca de fraldas, por exemplo, é preciso ter conhecimento de como organizar o espaço, sobre os procedimentos e cuidados higiênicos (técnicos e culturais), mas também saber acolher o bebê em sua condição de sujeito, narrar as ações realizadas de modo a garantir possibilidade para que participe de modo crescente no cuidado com seu corpo (HEVESI, 2004). Da mesma forma, em uma proposta envolvendo pintura, não parece ser suficiente indicá-la no planejamento, pois é preciso refletir sobre como organizá-la – prever pequenos grupos, o tempo necessário, selecionar materiais apropriados, ambientar o espaço, trabalhar em equipe e, também, respeitar as linguagens das crianças. Para os bebês, pintar sentado em cadeirões de alimentação sob o controle do adulto que segura suas mãos é diferente de pintar estando com seu corpo livre, podendo encontrar-se com as tintas e materialidades em um espaço que permita os movimentos, bem como as surpresas de misturar as cores, as relações com os pares. Isto é, para além do que fazer, há modos diferentes de como realizá-lo junto às crianças pequenas, que ocorrem por meio de escolhas que precisam ter como base os princípios pedagógicos.

As respostas das entrevistadas indicam que esses modos de fazer do(a) professor(a) de Educação Infantil, materiais e relacionais, são educativos e relevantes, e não atividades práticas de “menor valor”. São ações que compõem a docência cotidiana com as crianças pequenas e que não devem ser lineares e estanques, nem se pautar nos moldes do Ensino Fundamental ou nas indicações empresariais. Em nosso olhar, tais modos de fazer envolvem uma aprendizagem didática articulada a dimensões relacionais, culturais, profissionais e operativas, bem como referem-se a escolha ou produção de instrumentos

como o planejamento – de contextos, propostas e jornadas –, a observação e registro dos percursos das crianças e suas aprendizagens integrais – acompanhamento de processos e avaliação. Por isso, entendemos que precisam ser trabalhados fortemente na formação inicial, com aprofundamento posterior.

Afinal, nem toda didática é prescritiva e voltada a conteúdos disciplinares. A didática da maravilha é emancipatória, ao acolher o desejo de conhecer das crianças e alimentar seus percursos de aprendizagem (NIGRIS, 2014). Também sabemos que na didática não há métodos únicos e certos que sejam facilmente comunicáveis aos(as) professores(as); ao contrário, é preciso construir na formação docente um conhecimento contextual que consiga tocar o núcleo do que está em jogo nas relações educativas (CONTRERAS DOMINGO, 2010).

Nessa perspectiva, e sem pretender que a aprendizagem de que os saberes docentes se esgotem na formação inicial, entendemos a partir dos dados das entrevistas que as práticas de ensino e o estágio do curso de Pedagogia são contextos formativos privilegiados para a construção da identidade docente. Isso quando envolvem atitude investigativa e pesquisa, reflexão e atuação na escola, isto é, uma práxis situada que não reduz-se ao emprego descontextualizado de técnicas (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa direção, o excerto da entrevista abaixo compartilhado evidencia a proximidade da Didática com a Educação Infantil no que se refere à formação docente:

[...] Eu compreendo que a prática de ensino, hoje nós chamamos prática educativa, está relacionada ao campo da formação de professores enquanto estágio supervisionado, ou pesquisa e prática pedagógica, e está inserido no campo da didática. Então nesse sentido a discussão da didática esteve muito presente sim, por essa linha da formação de professores, na questão do estágio enquanto um espaço também definidor da inserção desse novo profissional no campo da Educação infantil. (ENTREVISTA B, Junho/2019)

A partir desse dado, compreendemos como importante atentar para o papel da reflexão didática na formação docente para Educação Infantil. A mesma participante, em outro trecho de sua entrevista, reflete sobre a importância da dimensão temporal no percurso formativo. Primeiro, no que se refere à garantia de tempo na formação para que o(a) licenciando(a) possa “[...] pensar o fazer dessa complexa prática que é exigida na educação das infâncias”, que fica à margem no curso de Pedagogia. Segundo, no que diz respeito à problematização sobre qual é o tempo que os(as) estudantes têm para se questionar, refletir sobre o aprender a fazer.

Pensar sobre o “como” pressupõe dialogar sobre o que, o porquê, com quem e para que se faz. São elementos que compõem a docência na Educação Infantil e portanto

necessitam ser refletidos, problematizados e aprofundados na formação docente. Para tanto, é necessário uma perspectiva que possibilite tempo para a reflexão, que não reduza a didática à aplicação de “pacotes de decisões” externas para organizar a experiência docente e tampouco se faça na “abstração” (CONTRERAS DOMINGO, 2010). Significa que não se trata de um “como fazer” tecnicista, nem que são suficientes apenas os princípios e as ideias que deixam o(a) futuro(a) professor(a) “perdido(a)” diante das crianças, pois o encontro com elas demanda ações concretas do adulto, que sejam intencionais, relacionais e contextuais. A citação abaixo reforça esse apontamento:

[...] o curso de Pedagogia na sua especificidade de formar o professor de Educação infantil teve um embate de se diferenciar do curso Normal, então o fazer não tem espaço, onde pensar “como faz”. Mas eu acho que não se realiza formação de professor sem discutir a ação docente. E pensar a ação docente é pensar num planejamento, num registro, numa avaliação, nas questões do espaço como elemento do currículo.[...] (ENTREVISTA B, Junho/2019)

Não se trata de dicotomizar e escolher entre prática e teoria no curso de Pedagogia, mas, nas palavras da entrevistada, é preciso reconhecer o “pensar como se faz” como pauta e elemento da formação docente. Em sua opinião, embora considere delicado e preocupante definir se seria possível ter uma didática na Educação Infantil e defini-la, a participante B reconhece que é necessário discutir os processos didáticos na formação docente, abordando os princípios e os modos de fazer que dizem respeito à organização da vida cotidiana nas creches e pré-escolas. Há teorias gerais e preocupações da área da Didática, como planejamento, currículo e avaliação, que também interessam à Educação Infantil, é claro que em sintonia com a identidade pedagógica da etapa (BRASIL, 2009).

Sabemos que a falta de discussão dos temas da ação docente, assim como a invisibilidade da didática, implica a ausência de discussão pedagógica sobre os modos de fazer, favorecendo a submissão a modelos didáticos convencionais ou engendrados pela indústria dos livros didáticos, apostilamentos e consultorias. Entretanto a abordagem da didática no curso de Pedagogia e suas discussões em torno do “como fazer/ensinar” ainda causa tensões, porque situa-se em torno do receio da ênfase na prática, nas “manualidades”, na homogeneização e no tecnicismo na educação. As colocações das pesquisadoras elucidam essa problemática:

[...] essa marca da didática como técnica, como ensino, como ensinar a fazer, que vem lá do Comenius [...] Então essa coisa da organização, da sistematização de ensino, da metodologia, das técnicas... É uma marca que deixou rastros na formação de professores e na própria escola, que não deixava muito claro a questão do conteúdo, da marca política, às vezes, no posicionamento ficava muito essa questão do como ensinar, do como fazer, em uma marca do fazer. [...] O Ensino

Normal era predominante tecnicista [...] o curso de Pedagogia, lá nos anos 80, vinha começando a discussão sobre a questão se era técnica, compromisso político.[...] (ENTREVISTA B, Junho/2019).

Por que que hoje a gente vive essa crise? Porque durante muito tempo os processos de ensino foram compreendidos exclusivamente pelo “como”, abrindo mão da sua dimensão política que é inerente. Porque quando você faz uma opção exclusiva pelo “como”, tem uma escolha política, né? [...] O problema é que, entre nós, explicar didática como um “como” é tecnicismo! Não é! Por isso que a gente tem que ficar insistindo em tantas explicações para justificar o “como” [...] É um “como” que está completamente entrelaçado no “o que” — o que que você vai ensinar, para quem você vai ensinar, quando ensinar e porque [ensinar] isso e não aquilo. É um “como” complexo, não é uma escolha de técnica, como se isso resolvesse o problema. (ENTREVISTA D, Setembro/2018)

Como as pessoas não queriam ser confundidas com tecnicistas, as propostas de didática na formação de professores dispersaram-se. Começaram a tratar de tudo e ninguém ensinava mais “como”, com medo daquilo ser um indicativo de tecnicismo. A gente já mostrou a que veio, eu não fiz parte desse movimento, eu sou de uma nova geração da didática. Eu não consigo ensinar se eu não souber “como”. Por isso que é legítimo ensinar como é que se dá o corte, como é que se fecha [...] (ENTREVISTA D, Setembro/2018).

As respostas acima remetem às marcas deixadas pelo que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, em que vivenciamos um apogeu do “como” orientado para a subordinação, destituído de crítica, teoria e contexto; bem como aos anos 1980, quando priorizou-se a teoria com um descaso pelo “como” na educação. Naquele período, entendeu-se que nem a postura de assumir a didática como receita e tampouco aquela da sua simples denúncia poderiam continuar se resumindo à sua negação, pois “[...] a competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (CANDAU, 1983, p. 23).

Esse debate girava em torno da construção do que Candau (1983; 1988) chamou de didática alternativa, a Didática Fundamental, que pressupunha assumir que não há neutralidade científica, reconhecendo-se a multidimensionalidade, isto é, a dimensão técnica da prática pedagógica teria de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a orientasse. Tratava-se de articular as dimensões técnica, humana e política, construir uma análise da prática pedagógica concreta e situada numa visão historicizada da educação, repensando a ação pedagógica a partir do seu compromisso com a transformação social. Entretanto, como os dados analisados apresentados sugerem, ainda é necessário ressignificar a dimensão tecnicista e instrumental que a didática assumiu inclusive nas ementas das disciplinas nos cursos de formação de professores(as) conforme sinalizado por Marin (2015).

Em suma, as respostas agrupadas no primeiro eixo advogam por assumir a presença do “como” na formação de professores(as), compreendido em sua complexidade,

reconhecido como aprendizagem docente entrelaçada em dimensões políticas e pedagógicas. Nesse sentido, a reflexão sobre a técnica também foi relevante nos dados analisados, portanto essa é a temática abordada no segundo eixo de análise deste artigo. Na sequência, o texto prossegue tecendo reflexões sobre como estamos compreendendo e nos relacionado com a técnica na formação docente e pensando as possíveis implicações na educação de crianças pequenas.

3 PROBLEMATIZAR E PENSAR SOBRE A TÉCNICA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

As ações que compõem o fazer docente tem implícita ou explicitamente uma ou mais teorias pedagógicas, dimensões humanas, estéticas e políticas que a fundamentam e, também, técnicas.

Então, como é que professor e criança se relacionam em torno do conhecimento na Educação Infantil? Qual é o percurso? Esse percurso que a didática precisa definir é de caráter metodológico, agora esse método inclui: uma dimensão humana – quem são esses sujeitos; uma dimensão política – sujeitos de onde e para se tornarem que cidadãos, que tipo de sujeito; e uma dimensão também técnica – a gente vai fazer isso como? É pela brincadeira? Pela criatividade? Ou pela domesticação dessas crianças preparando-as para serem adultos felizes? (ENTREVISTA D, Setembro/2018)

Se você não entende o bebê como sujeito, vai usar técnicas de punição. Por exemplo, acabou de trocar fralda e ele faz xixi de novo, ou faz cocô, daí você vai e dá uma palmada, e ele berra [...] você está usando uma técnica de destruição. Isso na criança pode ter efeitos, nem sei quais seriam; ela pode começar a segurar o cocô, adoecer. A perspectiva de emancipação é de ir cuidando dela, limpar o cocô adequadamente, porque se ele ficar, vai fazer mal para o corpo dela. E ela vai aprendendo que isso é uma coisa boa, que não é uma coisa ruim que estão fazendo com ela... (ENTREVISTA C, Maio/2018)

Conforme sugerido nos trechos acima, pensar sobre a técnica pressupõe refletir sobre as concepções de criança, de educação, de mundo e vice e versa. O “como fazer” docente está sempre acompanhado do porquê e do para que e é imprescindível pensarmos essas conexões, pois como afirma Franco, a didática distante das bases da Pedagogia “[...] torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora. Tem-se uma didática *sem sujeitos*, despersonalizada, [...] despoltizada e sem compromisso com o político e o social da educação [...]” (2016, p. 69).

Tendo em vista os caminhos percorridos pela didática no contexto brasileiro, apresentados anteriormente, o que parece perpetuar é um modo negativo acerca de como concebemos e nos relacionamos com a técnica na educação, talvez um preconceito com o trabalho manual presente na profissão, o que muitas vezes ocasiona que a mesma não

seja tema de reflexão pedagógica. É comum pensarmos apenas no aspecto exterior e mecânico quando se fala em técnica (CIARI, 2016). Talvez porque estamos inclinados a concebê-la em uma acepção tecnicista e a considerá-la como a “coisa em si mesma”, como se fosse uma força com essência própria, esquecendo que ela é “o braço prolongado do homem” (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 52), isto é, a concretização de um pensamento.

Diante disso, procuramos compreender os pontos de vista dos entrevistados sobre a presença da dimensão “técnica”, ou seja, se há um saber técnico dentro dos saberes pedagógicos e da ação didática, e como podemos compreendê-la. Duas respostas recebidas foram as seguintes:

Técnica é técnica. Ela está relacionada com finalidades, com objetivos, então ela não é nem boa nem ruim nela mesma. Mas ela será boa ou ruim em relação aos objetivos que você tem. Nesse exemplo, da palmatória, o objetivo é que eu decore o texto pronunciando corretamente todas as palavras; e eu enrolo a língua e não consigo, daí você me dá palmatória, [...] Você está usando uma técnica para atingir um objetivo, e não está percebendo que está destruindo o sujeito. Então, o objetivo não é o da aprendizagem, nesse conceito que seria da apropriação do conhecimento para a emancipação do sujeito. (ENTREVISTA C, Maio/2018)

Eu acho que essa dimensão [da técnica] ela é um problema quando ela é compreendida isoladamente. Agora, ela é entrelaçada com o que ensinar... isso são questões de currículo: porque ensinar, para quem, quando, e aí tem o “como” também. A didática é só o como? Não. A didática é esse entrelaçamento. Por isso, é que eu não consigo pensar a didática dissociada de questões curriculares. (ENTREVISTA D, Setembro/2018)

Os argumentos de parte dos entrevistados parecem remeter à ideia de que a técnica compõe a ação educativa, ao mesmo tempo que acentuam que é preciso superar uma suposta dicotomia de que se deveria escolher entre a técnica e a teoria, a técnica e a política, apontando-se a possibilidade de pensar as dimensões técnicas articuladas às teorias, e vice-versa. Isto é, a questão do ‘fazer’ pedagógico não está dissociada das perguntas sobre ‘o por que fazer’ e o ‘para que fazer’, ou seja, não deve ser pensada de forma descontextualizada. Superar a visão que concebia a técnica como puramente instrumental e neutra, requer compreender que a mesma não é vazia, pois está permeada de valores, sempre serve a finalidades.

Nesse sentido, alguns dados sugerem que a técnica pode ser pensada, na Didática, se compreendida numa dimensão crítica, inventiva e contextual, a partir da intencionalidade pedagógica e do entrelaçamento com as dimensões políticas, éticas, estéticas. Afinal, as técnicas, e também as tecnologias, compõem a vida humana e são necessárias à vida, mas não se pode deixar que os fins – uma vida humana digna – sejam ocultados e fiquem em segundo plano, como afirma Giacoia Junior (2001). Na mesma direção, Ciari (2016) afirma

que as técnicas envolvem a realização de valores que não existem “para si mesmos”, mas apenas quando são realizados e vivenciados na vida da escola.

Abaixo, compartilhamos mais um trecho de uma entrevista que também contribui na discussão sobre a técnica ao mesmo tempo em que nos provoca a pensar na especificidade da formação docente da Educação Infantil:

Com certeza, concordo com essa acepção de “técnico”. No entanto, nas universidades, há sempre uma reação negativa em relação a esses saberes, julgados como “receitinhas”, as quais não teriam lugar em uma instituição de ensino superior. [...] no norte da Europa, a formação de profissionais que vão atuar com crianças pequenas na EI geralmente procura desenvolver competências como contar histórias, tocar algum instrumento, ter alguma habilidade nas artes plásticas, em trabalhos manuais, saber organizar diversos tipos de atividades físicas ao ar livre, entre muitas outras habilidades. Na realidade, a formação que [...] as professoras de jardim de infância recebiam no curso normal, cobria muitas dessas áreas. São aprendizagens que não podem ser classificadas como “receitinhas”, mas sim como conhecimentos que permitem aos futuros professores traduzir conceitos pedagógicos em “saberes docentes” especializados para determinadas faixas etárias e modalidades de atendimento. (ENTREVISTA A, Outubro/2018)

No excerto acima, não há referência direta à discussão didática, mas diversos exemplos do que a entrevistada nomeia como “competências” e “habilidades” que considera fundamentais para a ação pedagógica e a construção dos saberes docentes da Educação Infantil. Inclusive, alerta que elas são equivocadamente desvalorizadas e até mesmo rejeitadas no currículo dos cursos de formação inicial de professores(as), em decorrência da compreensão simplista da técnica como “receita” a ser aplicada. É esse aspecto que nos interessa refletir.

Conforme problematiza a participante da pesquisa, tais saberes docentes ligados ao fazer não encontram espaço suficiente na formação superior de professores(as), pois são compreendidos apenas como técnicas replicáveis. Ao encontro disso, Barbosa e Richter (2013) alertam que os cursos de Pedagogia carecem dos saberes docentes relativos ao cotidiano das crianças pequenas, em especial daquelas de 0 a 3 anos. Tais autoras salientam que deve-se acreditar nas capacidades dos(as) bebês e crianças bem pequenas, defendendo uma formação que contemple a experiência “[...] lúdica de aprender, como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência. [...]” (2013, p. 88).

É grande o repertório de ações, propostas e questões teórico-práticas que a formação docente precisa abarcar, as quais não se restringem a questões didáticas, mas também as incluem. Por exemplo, na aprendizagem de um profissional em como convidar

um bebê a comer segurando os talheres, os conhecimentos “práticos” e técnicos não são esvaziados de significados; ao contrário, são modos de fazer que envolvem ações técnicas, compostos por escolhas pedagógicas, políticas, socioculturais, antropológicas, éticas. Por exemplo, para que as crianças possam aprender a alimentarem-se é preciso considerar, ao mesmo tempo, sua autonomia e interdependência, traduzindo esse princípio em uma organização didática apropriada e contextualizada.

Isto é, os modos de fazer estão relacionados a aspectos materiais (por exemplo, como organizar o espaço físico, os utensílios e o tempo para alimentar-se sem pressa), bem como a dimensões que envolvem o como relacionar-se, acolher e respeitar a ação autônoma das crianças durante esse momento da alimentação. Em tais posturas e ações do(a) professor(a), há escolhas técnicas que ocorrem articuladas aos princípios pedagógicos e a outros elementos da ação educativa, mas que ganham sentido no encontro com as crianças. Por isso, não podem ser vistas como técnicas a serem aprendidas de forma mecânica em manuais, porque requerem um “olhar implicado”, num movimento de ver o outro, estar com as crianças e enxergar-se, atitude que se aprende na dinâmica do contexto educativo (OSTETTO, 2010).

Em tal perspectiva, compreendemos que a diversidade precisa compor a dimensão técnica, de modo a superar um processo homogeneizador que desrespeita o(a) próprio(a) professor(a) como sujeito que tem autoria em seu trabalho, bem como a criança pequena, padronizando suas experiências e desconsiderando a multiplicidade das infâncias. Não se contam histórias sempre da mesma forma, não há um modo único de organizar o momento da alimentação das crianças pequenas, assim como elas não precisam dormir ao mesmo tempo. Os tempos de descanso na instituição devem atender à singularidade de hábitos e horários, assim como os demais momentos da jornada precisam respeitar as histórias e experiências das crianças pequenas e suas formas de participação. Tais ações devem desenvolver-se atendendo às realidades locais, os significados compartilhados, as idades e necessidades das crianças, entre outros aspectos.

Estabelecer uma relação “pensante com a técnica” é o que propõe Giacoia Junior (2001), ao reconhecer que a discussão em torno da técnica moderna – e da relação humana com a técnica – envolve um conjunto de preocupações e problematizações. O uso irrefletido da técnica relaciona-se à perda da dimensão da autonomia, à incapacidade de pensar acerca das finalidades e consequências dos atos realizados. Desse modo, como alerta o referido autor, é temeroso render-se ao “império” da técnica, no qual há o ofuscamento do pensamento, então não se trata de voltar ao tecnicismo. Para que isso não ocorra, é potente

pensar e problematizar sobre a técnica, seus usos e finalidades, enfim, o modo como nos relacionamos com ela na vida, na escola. Silenciar o debate não é a melhor alternativa.

Nessa direção, ao refletir sobre a técnica moderna, Battestin, Ghiggi e Santos (2015) argumentam em favor da necessidade de fortalecer e ampliar a ideia de responsabilidade como categoria central da Educação, com prudência e moderação. Significa um comprometimento com a técnica que esteja orientado pela ética. A técnica compreendida como “dimensão do agir humano” traz a necessidade de ingressarmos numa “relação humana saudável” com ela (GIACOIA JUNIOR, 2001, p. 61). Aspecto que nos parece estar sinalizado nos excertos das entrevistas acima apresentados que evidenciaram, por exemplo, uma relação entre a postura (ética, pedagógica, política) do(a) professor(a) e a técnica criada para o cuidado corporal das crianças pequenas, indicando que a mesma pode ou não estar a serviço da formação integral, dependendo do modo como acontece.

Diante do exposto, convém ressaltar que as técnicas, estratégias, dispositivos, isto é os procedimentos didáticos, devem ser escolhidos de acordo com as situações e as ocasiões, em processos situados e com a participação das pessoas envolvidos. Elas não devem ser vistas como instrumentos ou estruturas que apenas operam por si e são reproduzíveis, pois não há um modo correto de agir para todos os contextos, que seria facilmente “aplicável” nas diferentes realidades e situações com as crianças pequenas. A ação pedagógica requer a construção de compartilhada de significados, como indicam Dalhberg, Moss e Pence (2003).

Ao contrário, ao relacionar-se com as técnicas, o(a) professor(a) pode refazê-las, recriá-las e torná-las próprias, colhendo seus significados e aperfeiçoando-se criativamente (CIARI, 2016). Ao serem praticadas, ao longo da carreira, cada vez mais é possível qualificá-las e, com isso, qualificar-se. Assim, no que diz respeito ao(à) professor(a), “[...] as diferentes técnicas que são propostas às crianças se originam a partir da experiência didática e não são nunca tidas como prontas, mas é preciso continuamente reelaborá-las, readaptá-las às situações, fazê-las próprias” (BORGHI, 2016, p. 16 – tradução nossa) pois elas estarão sempre conectadas, sem desconsiderar os repertórios locais e os sujeitos da relação educativa.

4 CONSIDERAÇÕES: IMPLICAÇÕES PARA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este artigo apresentou reflexões sobre o “como fazer” na educação de crianças pequenas, entendendo-o como ação de grande complexidade, isto é, “como criar um fazer”. Com base nos dados analisados, é preciso destacar que não considerar na formação docente o debate sobre como e porque se faz/educa/cuida abre margem para a reprodução de um “como fazer” acrítico, desvinculado de saberes pedagógicos. Se a didática (e a técnica) existe nas instituições educativas sem reflexão, será uma cópia, um fazer por fazer, numa dimensão descontextualizada, aplicacionista. Afinal, conforme afirma Sennett (2015), quando a utilidade domina, os adultos perdem aquela curiosidade livre que é um elemento essencial da capacidade de pensar, criar e inventar, aspectos que nos parecem centrais na formação de professores.

Seria um equívoco pensarmos na primazia da técnica ou nela de modo isolado, uma vez que a educação é uma prática política, estética e ética, em que as questões técnicas não substituem as “respostas democráticas a questões políticas” (MOSS, 2017). Todavia a técnica permite a operacionalização de princípios pedagógicos, é um princípio em ação, portanto consideramos que é necessário discuti-la, buscando justamente uma ressignificação da sua presença na educação nos tempos sombrios que vivemos no Brasil com tantos retrocessos nas políticas educacionais. Enfrentar o tema envolve assumir responsabilidade pelo que se faz, tendo em vista por que se faz, e discutindo-se o como se faz – por exemplo, quando o professor escolhe organizar desse jeito ou de outro, pode estar pensando e valorizando a participação das crianças, em sua autonomia e na diversidade, ou não.

Os modos de fazer, também compostos pela dimensão técnica, devem ser vividos com ética nas creches e pré-escolas, permeados por perguntas reflexivas sobre as possibilidades que constroem e potencializam, as repercussões que geram na vida das crianças pequenas e da comunidade, sempre de forma vinculada às concepções políticas e contextualmente. Esse entendimento está apoiado nas análises apresentadas que sugerem que não se trata de retirar a técnica do fazer educativo, e sim pensá-la por meio da reflexão acerca da Didática na Pedagogia e na formação de professores, reconhecendo que ela se relaciona a valores que a conformam e tomam forma quando atuamos na escola.

O “como fazer” envolve escolhas e a construção de estratégias operativas, sempre imersas em “um ato político e técnico de grande complexidade”, como indicou Barbosa

(2016). Há um(a) professor(a) intelectual que questiona, reflete e cria. Portanto, o “como criar um fazer” ou “como criar o seu próprio fazer” do(a) professor(a) de Educação Infantil é complexo, formativo, no sentido de que, ao fazê-lo, pode aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que busca qualificá-lo com vistas ao acolhimento das crianças pequenas e suas infâncias. É nesse processo que constrói sua singularidade docente.

Na(s) Pedagogia(s) da Educação Infantil, há um “como educar/cuidar” permeado de escolhas e ações pedagógicas, estéticas, políticas, éticas e técnicas. Há uma multiplicidade e complexidade nos modos de fazer com as crianças pequenas, e pensá-los exige discussão e reflexão conjunta sobre as intenções e as formas de organização presentes na estruturação da jornada cotidiana nas creches e pré-escolas. Para o(a) professor(a) de Educação Infantil, é importante conhecer diferentes modos históricos e culturais de concretizar a educação das crianças pequenas, de organizar tempos e espaços, assim como constituir um repertório de jogos, brincadeiras, histórias, imagens, canções e danças de vários lugares do mundo, de forma que possa ampliar os contextos de experiências ofertados às crianças. Os “modelos” podem ser inspiradores para a construção de práticas situadas, que permitam a concretização reflexiva e inventiva dos princípios pedagógicos (ALLIAUD, 2009), não copiados de forma acrítica.

A formação inicial e continuada precisa favorecer a construção de um repertório pedagógico ampliado e entrelaçado aos modos de compreender os contextos e suas especificidades. Assim o(a) professor(a) poderá tomar decisões no sentido de agir, criar e iniciar múltiplas formas de organização didática da vida cotidiana nas creches e pré-escolas. Como afirma Mantovani (2015), podemos tratar de didática “sem medos” na Educação Infantil, com base em uma pedagogia da infância nutrida de relações, do educar e cuidar, da compreensão das experiências das crianças pequenas. É necessário pensarmos “[...] naquilo que oferecemos as crianças, as oportunidades que criamos, sobre repertórios possíveis para os educadores que trabalham com elas sem receios e fora de qualquer suspeita de tecnicismo.” (MANTOVANI, 2015, p. 62 - 63).

Em uma perspectiva da artesanaria, inspirada em Sennett (2015), o engajamento prático não é necessariamente tecnicista, pois a técnica deixa de ser uma atividade mecanizada, monótona e esvaziada de sentidos quando sua prática envolve pensamento, estudo, expressão, reflexão e criatividade. Isto é, a técnica tem relação com o contexto, acontece permeada por processos imaginativos que nos capacitam a melhorar o que fazemos, tendo em vista que pensamentos e sentimentos estão contidos no processo do fazer (SENNETT, 2015).

Compreender o(a) professor(a) como um(a) intelectual, que precisa ter uma formação ampla – política, cultural, pedagógica – e possuir clareza do papel da escola, não exclui o conhecimento da técnica, ciência, tecnologia, pois ela é que permite colocar em relação os princípios e a ação de forma criativa e artesanal em determinado contexto. Nessa perspectiva consideramos que na docência com crianças pequenas há modos de fazer que são aprendizagens docentes de didáticas complexas e necessárias aos(as) professores(as), as quais se reconfiguram na experiência com as crianças. Desse modo, o campo da Didática apresenta-se como importante na formação para a docência na creche e na pré-escola, instaurando reflexões sobre o modo como nos relacionamos com as dimensões técnicas, humanas, políticas, estéticas e éticas na Educação infantil. Pensar a formação de professores(as) na perspectiva da artesanaria requer estabelecer relações entre valores, princípios pedagógicos e políticos, estruturas organizacionais e operativas que incidem na vida cotidiana das instituições de educação coletiva e podem ser construídas dialogicamente.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. La maestra modelo y el modelo de maestra. In: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estasnillao. **Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. p. 65–80.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências: na Educação Infantil**. Santa Maria/Brasília: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 131–140.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Simonis Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75–92, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=4410>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.*. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p. 11-28, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>> Acesso em: 05 dez. 2021.

BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo; SANTOS, Robinson dos. A relação do homem com a técnica: a responsabilidade enquanto ponto de partida para a reflexão. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 342–352, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641189>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BORGHI, Battista Quinto. **Crescere con i laboratori**: Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia. 10. ed. Parma: Edizioni Junior, 2016. 170 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera, Maria (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13–24.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: CANDAU, Vera, Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 13 - 19.

CIARI, Bruno. Introduzione. In: CIARI, Bruno. **Le nuove tecniche didattiche**. 1ª Ristampa. Szczecin: Edizioni Dell'asino, 2016. p. 11- 14.

CONTRERAS DOMINGO, José. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogia. In: CONTRERAS DOMINGO, José; LARA FERRÉ, Nuria Pérez de (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 241–271.

DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61–72, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Docência+universitária/f8c892fb-7f13-4845-9c84-968489023775?version=1.0>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GANDIN, Luis Armando *et al.* (Ed.). Editorial. **Educação & Realidade – Seção Temática: Didática na educação básica**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 321–326, 02 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/view/2543>. Acesso em: 02 out. 2016.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Ética, técnica, educação. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Orgs.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões e memórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 48–62.

GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislaine; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Uma docência sem autoria: o uso do livro didático na Educação Infantil. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 235–250.

HALTENHOFF, Maria Loreto Nervi. Existe la pedagogía? In: HALTENHOFF, María Loreto Nervi; HALTEFNHOFF, Hugo Nervi (Orgs.). **Existe la pedagogía?** Hacia lá construcción del saber pedagógico. Santiago del Chile: Editorial Universitaria, 2007. p. 17–50.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado do seu corpo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2004. p. 79-86.

MANTOVANI, Susanna. L'educazione dei più piccoli (nido e servizi educativi per l'infanzia). In: SILVA, Clara; FRESCHI, Enrica; SHARMAHD, Nima (Orgs.). **Enzo Catarsi, un pedagoga al plurale: scritti in suo ricordo**. Firenze: Firenze University Press, 2015. p. 55-63.

MARIN, Alda Junqueira. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e docência. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e prática**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora Comercial, 2015. p. 17-37.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Tradução de: Maria Luiza X. de A. Borges.

MOSS, Peter. De la dictadura a la política democrática de la educación. **In-fan-cia Latinoamericana**: Revista Digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, v. 19, p. 12-31, abr. 2017. Disponível em: <https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-latinoamericana/19/ilat_19.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

NIGRIS, Elisabetta. A "didática da maravilha": um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 137-154.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2010. Cap. 7. p. 127-138.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-87.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 295 p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n.16, p. 27-34, jan. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 jul. 2021.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 5ª ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record Editora, 2015.