

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPUTAS POR HEGEMONIA
(2009-2019)**

Juliana Diniz Gutierrez Borges

Pelotas, 2022

Juliana Diniz Gutierrez Borges

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISPUTAS POR HEGEMONIA
(2009-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia.

Coorientadora: Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes – UERJ

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B732f Borges, Juliana Diniz Gutierres

A formação docente nas políticas curriculares de educação infantil : disputas por hegemonia (2009-2019) / Juliana Diniz Gutierres Borges ; Maria Manuela Alves Garcia, orientadora ; Alice Casimiro Lopes, coorientadora. — Pelotas, 2022.

156 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Políticas curriculares. 2. Formação docente. 3. Educação infantil. 4. Teoria do discurso. 5. Profissionalidade. I. Garcia, Maria Manuela Alves, orient. II. Lopes, Alice Casimiro, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Juliana Diniz Gutierres Borges

**A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: DISPUTAS POR HEGEMONIA (2009-2019)**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 23 de maio de 2022

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia (Orientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes (Coorientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito, Doutor em Curriculum and Instruction pela Universidade de Wisconsin

Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osorio, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dr. Maria Renata Alonso Mota, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Verônica Borges de Oliveira, Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ao meu marido Adilson, com quem eu amo reinventar cotidianamente a vida.

Ao Joaquim, meu afilhado que recém nasceu, a quem desejo a possibilidade de vivenciar uma Educação Infantil que também seja inventada por ele.

Agradecimentos

Agradeço à professora Maria Manuela Alves Garcia por tantos ensinamentos, por contribuir com minha formação acadêmica, profissional, humana. Manu, como fui feliz em te ter nessa caminhada. Em todos os momentos me senti amparada por ti. Muito obrigada por me conceder a oportunidade de ser orientada nesse percurso!

Agradeço à professora Alice Casimiro Lopes e aos integrantes do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo em uma perspectiva discursiva” (ProPEd/UERJ), que me acolheram no estágio-sanduíche. Experiência essa que viabilizou meu aprofundamento nos estudos da Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Alice, agradeço tuas inúmeras contribuições ao trabalho, tanto por participares da banca de qualificação, quanto por, posteriormente, coorientares a escrita desta Tese.

Agradeço às professoras Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Frangella pelas discussões na disciplina de “Currículo e Cultura”. Rita, meu agradecimento especial por me apresentares o Rio de Janeiro em nossas voltas para a casa. No longo percurso da UERJ até o Recreio dos Bandeirantes, pude te ouvir contar cheia de entusiasmo histórias dos povos que formaram o Rio, a constituição dos bairros, dos túneis, pontes e tantas outras histórias que fizeram sentido para mim e me ajudaram a produzir significados no decorrer dos quase três anos que vivi aí.

Agradeço às professoras Rosanne Evangelista Dias e Verônica Borges pelas discussões que fizemos na disciplina “Políticas de Currículo”. Em especial agradeço à Verônica por ter contribuído com o projeto da tese e, agora, por integrar a banca de defesa.

Agradeço à Maria Renata, minha professora e orientadora durante a Graduação e o Mestrado. Renata, contigo iniciei os estudos sobre a educação da pequena infância e passei a me encantar pela docência de Educação Infantil. Obrigada por continuares contribuindo com minha formação, participando da banca de qualificação e defesa da Tese.

Agradeço à professora Marta e ao professor Álvaro por terem aceito o convite para dialogarem sobre minha proposta de Tese e terem contribuído para a ampliação da minha noção de comunidade epistêmica.

Agradeço à professora Mara Rejane Osório e seu grupo de orientandos pela

generosidade em discutirem o trabalho comigo. Mara, obrigada por contribuir academicamente com este trabalho e compor a banca de defesa desta Tese.

Agradeço aos amigos que o Doutorado me trouxe: Evandro, Tainá, Eleonora, Lisandra, Edson, Carol e Beatriz. Vocês são incríveis! Agradeço os comentários e as contribuições que trouxeram e que me ajudaram a pensar as nuances do trabalho. Contem comigo em seus trabalhos... e na vida!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à minha pesquisa durante este último ano de doutorado.

Agradeço à professora Rita Medeiros por me acolher e me possibilitar realizar os estágios de docência na disciplina de Práticas Educativas IV, durante todo o ano de 2021.

Agradeço às minhas turmas da Pedagogia e da Educação Infantil. Vocês foram a inspiração e motivação para a realização desta pesquisa!

Agradeço à minha família: meu marido, meu companheiro nessa trajetória, com quem construo novos caminhos; meu pai, minha mãe e minha irmã, que celebram cada passo da vida comigo.

Agradeço a Deus por ter pensado caminhos para mim que eu jamais tinha imaginado... Os teus caminhos são mais altos do que os meus caminhos e os teus pensamentos mais altos do que os meus pensamentos. Vivo isso a cada dia, e por isso sou grata!

Muito obrigada!

Assim como acontece com as crianças em suas investigações, nas teorias provisórias que criam para compreender e significar a si e o mundo, [...] as professoras precisam compreender que praticam a profissão da incerteza.

(BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1440)

Resumo

BORGES, Juliana Diniz Gutierres. **A formação docente nas políticas curriculares de Educação Infantil: disputas por hegemonia (2009-2019).** 2022. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta pesquisa de doutorado tem por objetivo investigar as articulações discursivas produzidas por variados sujeitos que disputam hegemonia em torno da formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil, no período compreendido entre 2009 e 2019. Circunscreve, pois, o contexto de produção das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular. O estudo é desenvolvido a partir de aportes teóricos-estratégicos da Teoria Política do Discurso, do filósofo argentino Ernesto Laclau, e das incorporações realizadas pelas pesquisadoras brasileiras Alice Lopes e Elizabeth Macedo dessa perspectiva discursiva às políticas curriculares. Neste trabalho, as políticas curriculares são assumidas como práticas discursivas que operam por traduções. Estudar essas políticas a partir desse enfoque possibilita deslocamentos de articulações de sentidos e a reconfiguração de modos instituídos, desestabilizando estruturas tidas como estáveis. Frente a isso, o foco da pesquisa está nas demandas de entidades acadêmicas, organizações internacionais e de outras organizações sociais, isto é, nas reivindicações da comunidade epistêmica em termos de formação de professoras de creche e pré-escola. Integraram o corpus de análise publicações do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades, dos Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), do Todos pela Educação e da Rede Nacional da Primeira Infância. O trabalho analisa as demandas pelo local e pelo tipo de formação e demandas vinculadas à identidade profissional e à prática pedagógica, com ênfase na tensão entre cuidar e educar, que tem marcado dupla identidade para as profissionais de Educação Infantil, separando-as em “professoras” e “auxiliares”. Tomando como inspiração Borges (2015), investigam-se rastros/traços/espectros que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade docente de Educação Infantil. Assim, os esforços da investigação se centram nas práticas discursivas que condensam e deslocam certos sentidos da profissionalidade. A potência dessa discussão está na possibilidade de fazer emergir as referências, as marcas, os traços que se cruzam, se interconectam, se subvertem, que viabilizam ou mesmo bloqueiam outras interpretações da formação inicial para essa docência. Ao discutir processos de identificação da professora de Educação Infantil, por um viés pós-estrutural, é defendida a tese de que um projeto formativo específico (unificado) é um projeto identitário impossível. Diante disso, este trabalho também entra na disputa discursiva das políticas curriculares para a formação dessa docência, colocando em marcha uma compreensão do trabalho da professora de Educação Infantil como uma forma de artesanato intelectual, ou seja, como um trabalho personalizado, desprendido de fórmulas, leis ou receitas prontas. Sendo assim, esta investigação procura mobilizar outras formas de pensar percursos formativos que promovam o acolhimento das diferentes experiências humanas nas formas de cuidar, de educar, de organizar as instituições.

Palavras-chaves: Políticas curriculares; Formação docente; Educação Infantil; Teoria do Discurso; Profissionalidade.

Abstract

BORGES, Juliana Diniz Gutierrez. **Teacher training in Early Childhood Education curriculum policies: disputes for hegemony (2009-2019)**. 2022. 155f. 2022. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

This doctoral research aims to investigate the discursive articulations produced by various subjects who dispute hegemony around teacher training in the definition of curriculum policies for Early Childhood Education, in the period between 2009 and 2019. It circumscribes, therefore, the context of production of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and of the of National Common Curriculum. The study is developed from theoretical-strategic contributions from the Political Theory of Discourse, by the Argentine philosopher Ernesto Laclau, and from the incorporation made by the Brazilian researchers Alice Lopes and Elizabeth Macedo of this discursive perspective to curricular policies. In this work, curriculum policies are assumed as discursive practices that operate through translations. Studying these policies from this perspective makes it possible to displace the articulations of meanings and the reconfiguration of instituted modes, destabilizing structures seen as stable. The analysis corpus included publications from the World Bank (WB), the Inter-American Development Bank (IDB), the National Association for the Training of Education Professionals (ANFOPE), the National Forum of Faculty Directors, Education Centers or Equivalents of Brazilian Public Universities (FORUMDIR), the Inter-Forum Movement for Early Childhood Education in Brazil (MIEIB), Todos pela Educação and the National Early Childhood Network. In view of this, the focus of the research is on the demands of academic entities, international organizations and other social organizations, that is, on the demands of the epistemic community in terms of training daycare and preschool teachers. The work analyzes the demands for the place and the type of training and demands linked to professional identity and pedagogical practice, with emphasis on the tension between caring and educating, which has marked a double identity for Early Childhood Education professionals, separating them into "teachers" and "assistants". Taking Borges (2015) as inspiration, traces/spectrums that appear in discursive formations around the teaching professionalism of Early Childhood Education are investigated. Thus, research efforts focus on discursive practices that condense and displace certain meanings of professionalism. The potency of this discussion lies in the possibility of bringing out the references, the marks, the traits that intersect, interconnect, subvert, that enable or even block other interpretations of the initial training for this teaching. When discussing processes of identification of the Early Childhood teacher, from a post-structural perspective, the thesis is defended that a specific (unified) training project is an impossible identity project. In view of this, this work also enters into the discursive dispute of curricular policies for the formation of this teaching, putting in motion an understanding of the work of the Early Childhood Education teacher as a form of intellectual craft, that is, as a personalized work, detached from formulas, ready-made laws or recipes. Therefore, this investigation seeks to mobilize other ways of thinking about training paths that promote the reception of different human experiences in the ways of caring, educating, organizing institutions.

Keywords: Curricular policies; Teacher training; Child education; Discourse Theory; Professionality.

Lista de Quadros e ilustrações

Quadro 1: Apresentação das DCNEI	53
Quadro 2: Apresentação da BNCC/EI	54
Quadro 3: Apresentação das entidades acadêmicas – ANFOPE e FORUMDIR	54
Quadro 4: Apresentação do MIEIB	55
Quadro 5: Apresentação da RNPI (2010).....	55
Quadro 6: Apresentação do Banco Mundial (2011, 2011a)	56
Quadro 7: Apresentação do BID (2016)	56
Quadro 8: Apresentação do Todos pela Educação.....	57
Quadro 9: Demandas articuladas nos documentos curriculares	58
Quadro 10: Posições conflitantes nos documentos curriculares	59
Quadro 11: Enunciações relacionadas aos significantes diversidade, igualdade e equidade na representação docente.....	115
 Figura 1: Organização da BNCC/EI em três grupos etários.....	107

Lista de Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC/EI	Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
DPI	Desenvolvimento na Primeira Infância
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MPD	Movimento Profissão Docente
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro e do material Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
TPE	Todos pela Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
1. A COMPOSIÇÃO DA PROBLEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	23
1.1 Entre estudos e teorizações: discurso, demandas e articulações	23
1.2 A formação para a docência de Educação Infantil: discutindo processos de identificação e formas de profissionalidade	31
2. CAMINHOS DO FAZER INVESTIGATIVO: A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO E O PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA	50
3. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS EM DISPUTAS	60
3.1 Demandas pelo local de formação	71
3.2 Demandas pelo tipo de formação.....	86
4. SENTIDOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES	99
4.1 Representação da profissional de Educação Infantil produzida na luta política (Cuidadora? Professora? Professora-cuidadora?)	105
4.1.1 A professora-cuidadora de bebês e crianças pequenas	109
4.1.2 A profissional com competências e habilidades complementares às da família	111
4.1.3 A profissional comprometida com a diversidade e a justiça social.....	113
4.1.4 A intelectual com formação polivalente	116
4.1.5 A professora delicada, sensível, atenciosa, reflexiva, observadora, mediadora... ..	119
4.2 A prática pedagógica nas relações antagônicas estabelecidas na política (Educar? Ensinar? Compensar? Preparar?).....	121
ALGUMAS PALAVRAS MAIS... A IMPOSSIBILIDADE DO PROJETO DE FORMAÇÃO E A ARTESANIA DOCENTE	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE I - Documentos selecionados	151

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa analisa as articulações discursivas produzidas por variados sujeitos que disputam hegemonia em torno da formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil. Inspirada na Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a pesquisa tem como enfoque a interpretação de demandas e antagonismos dos projetos formativos em disputa tramados na luta política em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil – BNCC/EI (BRASIL, 2018¹). A ênfase da pesquisa está nos embates sobre a identidade docente, particularmente no que concerne à disputa entre *preparar* para o Ensino Fundamental, visando a compensação de déficits, e *cuidar/educar*², como ações indissociáveis.

Utilizo a expressão “projetos formativos” ou “projetos de formação” para denominar as práticas discursivas concernentes à formação inicial das professoras³ de Educação Infantil e às formas de profissionalidade almejadas para essa docência. Esses projetos abarcam proposições curriculares, entendidas aqui como formações discursivas, que são postas em circulação de diferentes formas. Como destaca Borges (2015, p. 34), ao analisar os discursos da profissionalização docente nas políticas curriculares para a formação de professores, “a ideia de formar traz consigo o poder de optar por uma formação docente profissional. No entanto, há diferentes modos de compreender como esse ato de poder pode atuar”.

No contexto desta pesquisa, investigo os documentos como superfícies de inscrição dessas proposições. Sendo assim, no decorrer das análises, além da DCNEI e da BNCC/EI, outros documentos produzidos por organizações da sociedade civil, organizações multilaterais e entidades do campo educacional serão mencionados, visto que suas proposições estão, de alguma forma, incorporadas nos textos da DCNEI e/ou da BNCC/EI. Dito de outro modo, trago publicações do Banco Mundial,

¹ A BNCC da Educação Infantil foi aprovada em 2017. Contudo, neste trabalho, utilizou-se como referência o documento completo, homologado em 2018, com a inclusão da etapa do Ensino Médio.

² Campos (1994) situa que a origem do termo *cuidar/educar* vem do inglês *educare*, que funde as palavras educar e cuidar. Assim, no Brasil, o termo *cuidado/educação* passou a ser utilizado com a finalidade de legitimar essa indissociabilidade.

³ O número de mulheres que atuam na docência dos primeiros anos escolares é predominantemente maior do que o número de homens. De acordo com o estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado pelo INEP (2009), nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo docente é eminentemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). Por esse motivo, neste trabalho sempre farei referência a educadoras, professoras, pedagogas, egressas e acadêmicas, utilizando o gênero feminino.

do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE, do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, do Todos pela Educação e da Rede Nacional pela primeira Infância, por exemplo, buscando entender como suas proposições discursivas penetram as políticas curriculares da Educação Infantil. Meu intuito não é trabalhar a política de cada uma dessas agências, mas investigar seus rastros/espectros (BORGES, 2015), na tentativa de apreender o movimento produzido em suas articulações, afirmando e bloqueando significantes para fixar certos sentidos para a docência de Educação Infantil, no que tange à formação inicial e às formas de profissionalidade.

Inspiro-me em Borges (2015) que, influenciada pela filosofia derridiana, operou com a metáfora dos espectros – significantes presentes/ausentes, que se mantém ainda que tenham sido deslocados por outras articulações de sentido – com a intenção de de-sedimentar as condições que cristalizam sentidos em torno da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores. Nesta Tese, os rastros/traços/espectros a que me refiro são reaparições (reconfiguradas contextualmente) que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade docente de Educação Infantil, carregando/agregando sentidos, tensionando e interpelando os modos de significar a docência da pequena infância, na tentativa de constituir identidades para a futura professora de creche e pré-escola.

Usualmente a profissionalidade docente é entendida como “aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64). No entanto, discuto a profissionalidade docente por outro enfoque: um enfoque discursivo e pós-estrutural, procurando desconstruir tradições instrumentais no campo da formação docente, entendendo como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação. Nesse sentido, defendo um processo de subverter a pretensão de constituir identidades plenas (LOPES; BORGES, 2015) em relação ao que vem a ser formação e docência de Educação Infantil.

Toda identidade, como processo político de interpretação, é constituída em um espaço equivalencial. Considerando isso, minha discussão teórica suspeita que os

sentidos da profissionalidade da professora de Educação Infantil emergem de processos de identificação, mobilizados pelas propostas de formação inicial e pelas concepções e representações, historicamente construídas de infância, educação e práticas institucionais, voltadas às crianças de 0 a 5 anos.

Segundo Lopes e Borges (2015, p. 492), a ideia de profissionalidade emerge no Brasil com as disputas evidenciadas na década de 1980, decorrentes da ampliação dos sistemas de ensino e dos movimentos sindicais, dentre outras tantas colocadas em pauta naquele período. “O discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática”. Contudo, como mencionam as autoras, tanto a ideia de “vocação” como de “profissão docente” pressupõem modelos identitários fixos. Nessas duas cadeias de equivalência – que aqui chamo de “vocação maternal/maternagem” e “profissionalização” – os sentidos das representações das profissionais de Educação Infantil se modificam de acordo com as representações dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade. Assim, considerando essas disputas acerca dessa docência e sua formação, as professoras e as estudantes aspirantes a essa docência são interpeladas por diferentes processos de identificação e inventam-se professoras em meio a múltiplos processos sociais e culturais, discursivos, que trazem a marca da história desse fazer, dos movimentos do próprio campo disciplinar e de outras comunidades epistêmicas, da cultura e tradições em funcionamento nos currículos e nas instituições onde essas docentes se formam e atuam profissionalmente.

Nesse movimento de pesquisa, as seguintes indagações têm caminhado comigo: Quais as articulações e os antagonismos que marcam os debates em torno da formação inicial de professoras de Educação Infantil no período compreendido entre 2009 e 2019? Como os sentidos da profissionalidade docente foram construídos, nesse período, nas lutas políticas em torno da DCNEI e da BNCC/EI?

Partindo dessas questões, a argumentação que procuro desenvolver se afasta dos sentidos dos textos curriculares como guias para a prática, e também da política como um conjunto de prescrições concebidas por especialistas para serem implementadas pelas professoras. Aproximando-me da perspectiva que as pesquisadoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo desenvolveram a partir da Teoria do Discurso, assumo um sentido ampliado da política e considero a política curricular como práticas discursivas operadas por traduções.

A noção de tradução, como forma de relação entre a linguagem e os objetos por ela nomeados e assim constituídos, amplia as possibilidades de construir, inventar e reinterpretar os processos políticos, destacando a produção de discursos, bem como de uma rede de sujeitos que atuam na significação da política. Pensando sobre o estudo das políticas de currículo, a abordagem da tradução tem muito a contribuir, pois permite problematizar os “campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um texto) a partir de fios tramados na contingência. Abre ao compromisso de neles questionar a indecidibilidade que marca o social” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Nesse sentido, questiona a ideia de representação plena, a suposição de que os textos expressam a exata equivalência entre o escrito e suas demandas.

Essa concepção de política como tradução ajuda-nos a entender que a política não é resultado das ações exclusivas dos órgãos governamentais, mas de processos de negociação, contestação e luta, ou seja, de disputa por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011). Isto implica compreender as políticas de currículo não como produções discursivas verticalizadas a partir de centros (sejam eles nacionais, globais ou locais), mas como produções de sentidos antagônicos caracterizadas pelo fluxo de múltiplos discursos, tais como os de entidades do campo educacional, de movimentos sociais, mas também de organismos internacionais.

Em síntese, compreendo que a formação profissional docente é constituída por uma gama de discursos que constituem determinadas formas de fazer pedagógico. Também parto da premissa de que as políticas nacionais são construções históricas, sociais e discursivas, permeadas de significações, tramadas por relações de poder. Constituem-se como discurso que produz saberes e verdades sobre os sujeitos (adulto/criança) e suas identificações (professor/aluno).

Argumento que a constituição da identidade⁴ da profissional que se supõe formada para a docência com bebês e crianças de até cinco anos de idade acontece a partir de um complexo processo de articulações e de produções de sentidos em torno de sua profissionalidade. Sentidos estes que são parcialmente fixados e que se hegemonizam como representação de uma vontade coletiva.

Sob o prisma da teoria discursiva, todo processo hegemônico resulta de

⁴ Utilizo esse termo tal como o faz Frangella (2006), no sentido de identidade híbrida e performática, tramada mediante ações discursivas, que se constituem na fronteira e na negociação e reinscrevem a identidade de maneira fluida, no processo de reconhecimento, negociação e co-habitação com/na diferença.

mobilizações conjuntas para o atendimento de objetivos parciais em uma esfera caracterizada pelo conflito, pelo antagonismo. Nesse processo, diversas demandas estão em jogo, sendo que algumas se sobressaem às outras “como resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p. 74). Essa demanda que aparece com mais força passa a representar a vontade da coletividade e a constituir uma identidade equivalencial. Por esses termos, minha hipótese é de afirmar a impossibilidade de eleger uma identidade que se pretenda específica para essa docência. Nas práticas de cuidado e educação à pequena infância estão implicadas as formas do trabalho doméstico e da maternagem desde os esforços de acolhimento e assistência à infância ainda do período colonial brasileiro, marcados pela caridade religiosa e benemérita com a infância abandonada e desvalida (KUHLMANN JR, 2011; LOCKMANN; MOTA, 2013; GUTIERRES, 2015). Na virada do século XXI, a Educação Infantil passa a ser objeto de regulamentações nacionais e de disputas por diferentes setores, ainda que de certo modo sempre tenha havido embates por essa definição (BRASIL, 1994; CAMPOS, 1994). Forma-se uma discursividade que busca pautar uma identidade desejável para essa professora a partir de diferentes perspectivas e posições político-pedagógicas, oscilando em algum ponto entre a ideia de uma educação que deve privilegiar a guarda, a assistência e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas estimulando-os de modo a que se tornem alunos promissores no futuro, e entre a ideia da pequena infância com uma educabilidade específica que deve se afastar de propostas escolarizantes, respeitando as particularidades e os tempos definidos como próprios das idades entre 0 e 5 anos, questões sempre objetos de debates e cuja definição é precária e contingente.

Com essa problemática em mente, procuro contribuir para o aprofundamento dos estudos no campo das políticas de formação de professoras de Educação Infantil, desenvolvendo uma compreensão acerca das relações entre Estado, governo, comunidade acadêmica e sociedade civil, na constituição das políticas curriculares. Minha motivação para a realização desta investigação decorre de minha trajetória profissional como professora de Educação Infantil da rede Municipal de Rio Grande, articulada às experiências como docente no Ensino Superior em componentes curriculares dos cursos de Pedagogia da FURG e da UFPel.

A análise abrange o período de 2009 a 2019, com a ênfase nas diversas articulações discursivas que foram desenvolvidas na tentativa de projetar uma

identidade para a futura professora de creche e pré-escola. Esses dez anos foram escolhidos como período circunstancial da pesquisa, por compreender o contexto de produção da DCNEI e da BNCC, ambas entendidas aqui como representações de uma política, que tenta regular e normatizar o currículo da Educação Infantil, agregando demandas curriculares distintas em torno da formação docente dessa etapa educacional, que podem ser entendidas por vezes como antagônicas, ampliando a cadeia de equivalências entre essas demandas. Os processos de articulação são construídos através de negociações políticas de diferentes instâncias sociais que disputam a hegemonia pela definição da formação dessa docência. Cumpre, pois, destacar que essas posições, ao mesmo tempo epistemológicas e políticas, expressam-se em documentos e diretrizes legais que propõem formas de atuação para essas profissionais e sua formação, proposições marcadas de precariedade, ambivalências e contradições.

Sendo assim, escolho trabalhar com as demandas por formação, isto é, as reivindicações de variados grupos pelo local e pelo tipo de formação. Escolho também trabalhar com a disputa em torno da identidade dessa profissional, a partir do significante *cuidar/educar (educare)* e dos deslocamentos de outros significantes como *ensinar, preparar, compensar*, que se apresentam nos diversos contextos que cruzam e se transversalizam nas cadeias discursivas circunscritas para esta pesquisa. Interpretando as significações que os discursos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa produzem no campo das políticas, destaco as demandas pelo local de formação (curso de Pedagogia, outro curso?) e pelo tipo formação (generalista, específica?) e os sentidos da profissionalidade (professora, educadora, professora-cuidadora?) como eixos de análise.

Na minha interpretação, há muitos discursos dissonantes nos modos de compreender a docência de Educação Infantil, que se configuram pelas tentativas de afirmar demandas, entretanto, essas fixações estabilizam-se precária e contingencialmente. Nesta investigação, interpreto que é constituída uma comunidade epistêmica que trabalha em defesa de uma formação específica para a docência de Educação Infantil, indicando a expectativa de formar uma profissional que responda às demandas das crianças de 0 a 3 anos e não só das de 4 e 5 anos. Sua reivindicação por uma docência que atenda às especificidades dos bebês e das crianças pequenas demonstra-se pautada, especialmente, na perspectiva da Sociologia da Infância, um campo recente que vem se estruturando em torno de alguns princípios fundamentais,

sendo um deles o da concepção de criança como sujeito de direitos, ator e autor social.

Há outra comunidade que assume o Ensino Fundamental como referência para a formação das professoras de Educação Infantil e que reivindica a ênfase do trabalho no desenvolvimento de conteúdos de “literacia e numeracia”. Nessa disputa, o significativo cuidar/educar (*educare*) é atravessado por uma lógica de valorização do ensino de conteúdos e do desenvolvimento de competências, visando compensar déficits responsáveis pelo posterior fracasso escolar. Por isso, nessa lógica, quanto mais cedo antecipar a escolarização das crianças, melhor. É possível inferir que o argumento central dessa comunidade é de que a escolarização precoce qualifica o capital humano infantil (GADELHA, 2009), objetivando a produtividade dos futuros trabalhadores (CARVALHO, 2016). Esse discurso sobre intervenções educacionais precoces está presente em textos das políticas curriculares da Educação Infantil e produz sentidos sobre como a professora de bebês e crianças pequenas deve ser.

Considerando essas disputas, ocupo-me nesta pesquisa com os embates entre *cuidar/educar/preparar/compensar* e defendo que a produção de discursos no sentido de que a formação inicial das professoras é sempre insuficiente abre margem para a incorporação de sistemas apostiladas (inclusão de livros didáticos) para complementar essa formação. Nesse conflito, as relações público-privadas se acentuam, pois, quanto mais se diz que a formação que essa professora tem não a torna competente para que ela trabalhe com as crianças, mais viável se torna a entrega de um pacote pronto de material didático para ela trabalhar.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “A composição da problemática investigativa”, a discussão situa a tese a ser defendida no decorrer do trabalho. Na primeira seção “Entre estudos e teorizações: discurso, demandas e articulações” desenvolvo as noções conceituais da Teoria Política do Discurso que subsidiam a pesquisa. Demanda, articulação discursiva e antagonismo são as principais noções desenvolvidas. Junto a elas, contextualizo o entendimento de comunidade epistêmica em chave pós-estrutural para me referir ao conjunto de entidades acadêmicas, organizações multilaterais e organizações da sociedade civil que se posicionam, têm demandas e fazem proposições que pretendem tornar hegemônicas na sociedade. Na segunda “A formação para a docência de Educação Infantil: discutindo processos de identificação e formas de profissionalidade”, desenvolvo minha interpretação de como o sujeito responsável pela educação das

crianças nessas instituições tem sido significado na história da Educação Infantil. Abordo a relação entre a maternagem e a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo-a como um antagonismo que viabiliza a fixação de sentidos em torno da identidade docente de Educação Infantil e das formas de profissionalidade.

No segundo capítulo “Caminhos do fazer investigativo: a teoria política do discurso e o percurso analítico da pesquisa”, argumento sobre os aspectos teórico-estratégicos utilizados, visando justificar as escolhas realizadas no percurso da pesquisa.

No terceiro, intitulado “A formação inicial de professoras de Educação Infantil: discursos em disputas”, analiso as demandas e os antagonismos dos projetos formativos da comunidade epistêmica. Esse capítulo está composto por duas seções: a primeira analisa as disputas pelo local de formação e, a segunda, pelo tipo de formação dessas profissionais.

No quarto capítulo, sob o título “Sentidos da profissionalidade docente de Educação Infantil: uma tradução das políticas curriculares”, interpreto as tentativas de representação da profissional de Educação Infantil e da prática pedagógica produzidas na luta política em torno da DCNEI e da BNCC/EI. Na primeira seção “Representação da profissional de Educação Infantil produzida na luta política (Cuidadora? Professora? Professora-cuidadora?)”, procuro revolver sentidos tensionados por representações da professora de Educação Infantil como: especialista em bebês e crianças pequenas; profissional com competências e habilidades complementares às da família; agente comprometida com a diversidade e a justiça social; a intelectual polivalente, que produz saberes docentes; a professora delicada, sensível, atenciosa, reflexiva, observadora, mediadora em um espaço de interação complementar ao da família, etc. Na segunda seção, intitulada “A prática pedagógica nas relações antagônicas estabelecidas na política (Educar? Ensinar? Compensar? Preparar?)”, chamo a atenção da leitora e do leitor para a forma dinâmica e contínua com que os processos de hegemonização de certos discursos sobre a profissionalidade docente se movimentam. Analiso a dispersão dos sentidos de *cuidar* e *educar* constituídos a partir de relações discursivas antagônicas que marcam os discursos em torno da prática pedagógica.

Por último, em “Algumas palavras mais... A impossibilidade do projeto de formação e a arte da docência”, apresento minhas conclusões sobre as

interpretações feitas durante o trabalho em defesa da tese de que a formação docente para a Educação Infantil é um projeto impossível – no sentido de fixar uma identidade plena para os sujeitos envolvidos com a educação da pequena infância e de significar a formação para essa docência de uma vez por todas – mas necessário para a identificação profissional das trabalhadoras considerando as particularidades da faixa etária com a qual atuam. Reativar rastros que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade das professoras de Educação Infantil mostra-se como uma possibilidade para uma docência artesã, que se constrói na ação contextual cotidiana como uma invenção em meio a processos de identificação e subjetivação múltiplos marcados pela contingência e precariedade.

1. A COMPOSIÇÃO DA PROBLEMÁTICA INVESTIGATIVA

O propósito deste capítulo é apresentar as principais problemáticas com as quais essa investigação se ocupa. Inicialmente, são apresentados os operadores da Teoria do Discurso que conduzem esta pesquisa. Em seguida, busco interpretar como a educadora vem sendo significada no campo da Educação Infantil. É pertinente destacar que essas interpretações são produções discursivas que não se propõem a revelar verdade. Assumo a compreensão de que os sentidos têm lógica contingentes e que os significantes flutuam, deslizam e se interligam em distintas formações discursivas.

Jogos de linguagens se instituem contingencialmente nos processos de fixação de certos discursos. Considerando isso, interpelo o campo da formação docente na busca pelos sentidos que se estabelecem no contexto das políticas de currículo da Educação Infantil. Considero, a partir de autores como Frangella (2006), que o campo da Educação Infantil passa por movimentos diferenciados que se expressam antes de tudo pela conquista e legitimação de um espaço próprio e nele a discussão pela docência vem como elemento que compõe esse mosaico e não com a centralidade que ocupa no movimento dos educadores.

No desenvolvimento desta investigação, não me atenho a realizar descrições minuciosas e com a pretensão de completude, nem a antecipar modelos a serem alcançados. O que procuro, a partir de um viés discursivo, é produzir um movimento retrospectivo de significação, por traduções de políticas de currículo para a Educação Infantil, buscando as condições de (im)possibilidade (contingências) para a hegemonização de certos sentidos para a profissionalidade docente.

1.1 Entre estudos e teorizações: discurso, demandas e articulações

Considerando o campo de formação de professoras de Educação Infantil como um território disputado pelos mais diferentes discursos presentes em nossa sociedade, escolhi realizar esta investigação a partir de um referencial teórico constituído por estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, visando problematizar esses discursos enquanto eventos e acontecimentos que têm características específicas e efeitos produtivos sobre a formação de professoras de Educação Infantil.

Concordo com Laclau (2013) que o enfoque de análise de um fenômeno social

não deve estar nos grupos sociais que supostamente atuam na política, mas na articulação de demandas. Para o autor, uma **demanda** social se caracteriza como reivindicações de variados grupos sociais que, quando não atendidas, podem se constituir em processos de articulação política. Considerando isso, interessa-me investigar as políticas de currículo, buscando problematizar os processos de articulação de demandas educacionais que vêm disputando hegemonia. Tendo o foco nas demandas, compreendo que as identidades dos sujeitos atuantes nas políticas se fabricam pelo modo como suas solicitações e expectativas são inseridas na prática articulatória.

Em conformidade com Laclau e Mouffe (2015), a **hegemonia**, para além do caráter ontológico essencialista de classe, é fruto de embates que tornam possível que uma identidade assuma uma condição de representação de um contexto social e político muito mais amplo. Trata-se, portanto, de um tipo de relação política, cujos efeitos advêm sempre de um excesso de sentido, resultante de uma operação de deslocamento. Sendo assim, entendo a hegemonia como operação política de construção do social e que ela transcorre à medida em que uma particularidade (entendida como um campo de discursividade), por meio de uma conexão contingente, assume-se como representante da totalidade. Contudo, não há como determinar previamente se esta ou aquela articulação irá se hegemonizar, ou seja, não existe uma lógica que possa explicar a hegemonia antecipadamente.

A produção de um **discurso** pressupõe a possibilidade de articulação hegemônica, em sua relação de representação. Para Laclau (2000), uma representação caracteriza-se sempre pela precariedade, nebulosidade e equivocidade. Independente do fenômeno social, qualquer representação é somente uma forma limitada da possibilidade de significação. Assim, para que um discurso represente um processo hegemônico, ele precisa se esvaziar de sua particularidade e incorporar outros conteúdos particulares variados, demonstrando uma totalidade contingente. No entanto, essa operação só acontece mediante algumas condições, tais como: entender que um campo discursivo é o mesmo que campo do social, ou seja, todas as práticas sociais constituem-se em práticas discursivas. Isto inclui dizer que identidade é sempre identificação, ou seja, as identidades sociais, nessa concepção, são discursos. Contudo, não se trata de entender o discurso como um campo linguístico, meramente, pois transpassa a densidade material do social. Um campo discursivo abrange, portanto, a dimensão simbólica das construções sociais.

Com base na amálgama laclauiana realizada a partir da linguística, da filosofia e da psicanálise, entendo que não existe nada fora do discurso. Os documentos, as leis, as práticas educativas: todos são práticas discursivas. Isso significa dizer que os discursos não estão restritos à dimensão linguística e que existem incessantes articulações, mutuamente, constituintes e constituidoras da realidade. Desse modo, não há uma realidade a ser acessada nem um ideal a ser atingível, pois “toda interpretação e construção de ideias é um processo de representação que pressupõe as práticas nas quais essa mediação, interpretação ou construção estão situadas” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 120).

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), uma formação discursiva apresenta três características primordiais: a primeira é a coerência, que é empregada no sentido foucaultiano, como regularidade em dispersão; a segunda é que todo objeto é constituído como objeto de discurso, ou seja, os autores discutem sobre o caráter material de toda estrutura discursiva ao mesmo tempo em que evidenciam que um sistema de significados e práticas sociais é, historicamente, construído e produz identidades dos sujeitos e objetos; e a terceira característica é a incompletude de toda a totalidade. Isto significa que tanto a fixação quanto a não-fixação absolutas não existem. Neste aspecto, são descritos pelos autores os pontos nodais (inspirados na teoria lacaniana) como pontos discursivos privilegiados, que fixam parcialmente os sentidos desse sistema discursivo.

Laclau e Mouffe (2015) pontuam que as relações sociais são contingentes, sem essência e desfixadas de sentido. Assim, dentro de uma estrutura discursiva, sempre aparece um conjunto de elementos dispersos e fragmentados. Afinal, conforme mencionam os autores, uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente “cognitiva” ou “contemplativa”, mas uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais. Por isso, os autores chamam de **articulação** a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade destes é modificada como resultado dessa prática. Significa dizer que qualquer discurso elevado à condição de universal compartilhado é representante de um processo articulatório. Por esse motivo, constitui identificações, produz sentidos, a partir de uma dada articulação.

Nesta investigação, tomo as articulações discursivas como uma possibilidade de compreender traços do que são os processos de significação da docência de Educação Infantil, sem a pretensão de esgotar a problemática do “ser professora”

dessa etapa educacional. Juntamente com os estudos laclauiano-mouffeano e de outros autores que desenvolvem análises pós-fundacionalistas, questiono qualquer fundamento que se apresenta como último, qualquer identidade ou identificação que determina “a essência” dessa profissional. Postulações que oferecem “a receita” para uma profissional “mais bem formada”, um projeto de formação emancipatório específico para a futura profissional, uma fórmula para uma profissionalidade plenamente qualificada, embora frequentes no campo das políticas, são particularidades com pretensões hegemônicas e, portanto, sujeitas às interrogações aqui propostas.

Considero para esta investigação a incorporação de questionamentos pós-estruturalistas, a partir do registro discursivo, porque me oferece um cenário mais inquietante e desafiador para pensar a formação para a docência no contexto das políticas curriculares de Educação Infantil. À luz desses questionamentos, enfatizo que os significados são construções ativas, radicalmente dependentes da pragmática do contexto, problematizo sua suposta universalidade e defendo a condição relacional da própria linguagem. Trata-se de uma aposta na singularidade da radical contextualização, buscando as contingências que tornaram possível a fixação de certos sentidos para a docência de Educação Infantil.

Interpretando Laclau (2013), posso dizer que as identidades são construídas em um processo de articulação, ou seja, os sujeitos são constituídos por processos discursivos que fixam determinados sentidos nas articulações estabelecidas. Para a Teoria do Discurso, as identidades não são predeterminadas, e sim resultantes do processo de luta hegemônica. “Nestes termos, toda ordem política deve ser percebida como um arranjo hegemônico constituído tendo em vista a existência de relações de poder que redundam em decisões sempre tomadas em um terreno indecidível” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 20)

Os estudos de Laclau e Mouffe apontam que qualquer estrutura é fluxo de poder. Desse modo, o social só “existe” porque há cerceamento produzido por relações poderosas, que criam efeitos de permanência, subjetivações, sujeitos políticos. Os autores tratam o **poder**, tal como o filósofo francês Michel Foucault, não como uma posse, uma dádiva ou como uma determinação, mas uma construção, uma relação. Laclau defende a existência de relações de poder contingentes e precárias. Para ele, “La constitución de una identidad social es un acto de poder y la identidad como tal es poder” (LACLAU, 1990, p. 48). Desse modo, a ampliação de lutas

antagônicas só é possível mediante o deslocamento de poder. A noção de deslocamento na concepção laclauiana tem a função de condicionar a possibilidade e a impossibilidade da existência de um centro de poder.

Entendo que, na Teoria do Discurso, a questão do poder é central e constituidora das relações sociais. Quando Laclau (2011) trata do exterior constitutivo, por exemplo, ele está tratando de uma relação que envolve poder. Isso me permite pensar que qualquer construção discursiva se relaciona ao exterior que é constitutivo, por meio das relações de poder que se estabelecem. De certa forma, Laclau inspirou-se em Foucault para abordar a ideia de poder constitutivo, do poder como relacional, o qual não está centrado em um ponto, entendendo que não existe “o” poder, mas fluxos de poder diferenciados, que são constitutivos.

Contudo, a essa ideia de poder, Laclau introduz a categoria **antagonismo**, isto é, a noção de que não existe uma inclusão que seja plena. Essa talvez seja a grande diferença política entre ele e Foucault e que me fez decidir seguir esta pesquisa com o referencial da teoria discursiva. Para a Teoria do Discurso, sempre haverá exclusão, sempre haverá o exterior, o lado de fora que está sendo excluído do processo de significação. Homogeneizar, pacificar, considerar que só há consensos na política é uma tentativa de querer mascarar os antagonismos, os conflitos e as exclusões. Ao contrário disso, o desenvolvimento da política requer admitir que essa exclusão está acontecendo e entender que há relações de poder que estão fazendo com que ela aconteça, mas que, ao mesmo tempo, tentam encobri-la.

A noção de antagonismo, que remete à experiência do limite do social, da teoria de Marx, é, então, um aspecto central na Teoria do Discurso que considero neste estudo. O antagonismo concerne à exterioridade que ameaça e constitui as identidades sociais. Ele é constituidor de relações sociais, pois qualquer discurso opositor é também o responsável por motivar a articulação hegemônica. Assim, o antagonismo potencializa os limites da objetividade, isto é, o sentido pleno e totalmente visível de um discurso. Como exemplo disso, no discurso do texto das políticas são perceptíveis alguns pontos contraditórios, tais como:

A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas instituiu exames nacionais de avaliação da Educação Básica; preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observam são as imensas dificuldades que os professores da Educação Básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo. A legislação indica qualificação de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na

formação inicial de professores (GARCIA; OSÓRIO, 2013, p. 167).

Desse modo, o antagonismo é tanto condição de possibilidade como de impossibilidade de significação (LACLAU, 2011). Expõe os limites do social e suprime qualquer objetividade do real. Nisso reside o caráter contingencial desses processos (sempre poderia ser de outra forma). Não cabe, porém, tentar reprimir o antagonismo, pois sem ele não há hegemonia. O antagonismo é, portanto, constitutivo de toda atividade política.

Relacionado a isso, também importa para este estudo a noção de **lógicas da diferença e da equivalência**, que, na Teoria do Discurso, evidencia como o social é estruturado politicamente. As diferenças representam as singularidades, enquanto que as equivalências articulam as diferenças, estabelecendo as condições de possibilidade para que uma dada articulação discursiva seja construída (LACLAU; MOUFFE, 2015). Em outras palavras, todo discurso tem de lidar com relações de diferença e equivalência. As relações de diferença mostram o antagonismo e as de equivalência tentam apagá-lo, ou seja, a equivalência ocorre entre dois termos diferentes que se equivalem, suspendendo as diferenças.

A partir dessas noções da teoria discursiva, considero que os discursos interpretados por meio dos textos curriculares da Educação Infantil procuram projetar uma identidade para a futura professora de creche e pré-escola. Entendo que esses discursos estão marcados por variados processos de significação e por variadas referências, que não podem ser rastreadas plenamente, mas que produzem sentidos para a profissionalidade. Estes sentidos não são únicos nem lineares e resultam de embates entre variados grupos, que estão em busca de espaço de legitimação de suas formas de enunciação.

Nesse contexto, acrescento a noção de **comunidades epistêmicas** que compartilho para pensar esta pesquisa. Recorro ao diálogo com Stephen Ball (1998, 2001), que tem fornecido elementos orientadores para o estudo de políticas curriculares. O autor considera a influência do contexto global na educação, atentando para as enunciações, disputas, negociações e articulações de sentidos que ocorrem entre um coletivo de grupos sociais interessados em exercer influências na formulação da política. Na visão do autor, as influências globais disseminadas, principalmente, através do fluxo de ideias veiculadas pelas comunidades epistêmicas explica as aparentes convergências de políticas em diferentes países. Em se tratando da

educação, organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, por exemplo, fomentam uma comunidade epistêmica que se assume como “especialista”, em nome de uma *expertise*: “nós sabemos fazer”, “nós diagnosticamos” e “temos a solução”. Essa comunidade epistêmica é influente nos rumos da educação dos países em desenvolvimento como o Brasil, apesar de não o ser num sentido como se tivesse um superpoder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais da política educacional. Cada país, cada contexto, à sua maneira, produz (re)interpretações, negociações e traduções nesse campo de discursividade.

Assim o termo “comunidade epistêmica” está associado à “concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante no processo” (LOPES, 2006, p. 144). Refere-se a sujeitos não-governamentais que atuam no campo das políticas com uma justificativa epistemológica e, de uma forma geral, tentando apagar as contingências da sua atuação. A comunidade epistêmica considerada para esta pesquisa é constituída por produtores de documentos que analisam a situação educacional das crianças de 0 a 5 anos e a formação da profissional que trabalha com essa faixa etária, pesquisadores desse campo do conhecimento e por movimentos compostos por docentes que atuam nessa etapa educacional.

Aproprio-me do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural reportado por Pimentel Jr. (2018) como o que abrange não só os aspectos sociológicos próprios da abordagem das comunidades epistêmicas proposta por Haas (1992), como também incorpora o modo como demandas são produzidas e significações são hegemônicas em resposta às questões educacionais. Vale destacar que essas comunidades têm identificações precárias e contingenciais. São produções da luta política, não têm uma essência que as constitua e unifique.

Assim, o foco desta pesquisa está nas demandas, no que está sendo reivindicado em termos de formação de professoras de creche e pré-escola. Os esforços da investigação se centram nas práticas discursivas que condensam e deslocam certos sentidos da profissionalidade. Compreendo as políticas curriculares da Educação Infantil como embate político pela significação do currículo, e que produzem sentidos, no caso desta pesquisa, sobre a identidade profissional, a especificidade do trabalho, o cuidar/educar de crianças de 0 a 5 anos para mencionar apenas alguns significantes que circulam nos textos curriculares em análise.

Ball (1998) assume as **políticas de currículo** como texto e discurso, entendendo-as como processos e produtos. Esse entendimento da política como processo pode ser relacionado com a discussão de Mouffe (1996) sobre a política e o político. A autora diferencia o político afirmando que se refere não só às ações de poder (o que diz se referir à política), mas à discussão em torno dos significados das práticas. Por esse viés, o político seria o caráter processual que se desenvolve nesse espaço de luta de poder.

Complemento essa ideia com as contribuições de Garcia (2010) que, ao analisar as reformas e as políticas educacionais contemporâneas inspirada por Popkewitz e por uma epistemologia social do currículo, salienta que ambas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educá-los. Para isso, segundo a autora, são estabelecidas uma série de regulamentações, que mobilizam discursos e tecnologias, tais como o currículo, “tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo” (GARCIA, 2010, p. 446).

Alto aqui a noção de **currículo** como prática de poder, como prática de significação e de produção de sentidos. Ao mesmo tempo em que o currículo constitui a realidade, conduz condutas, projeta identidades, sempre está produzindo sentidos. Por isso, ele é um discurso que se fabrica no cruzamento e na fissura entre outros discursos e que, concomitantemente, reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011).

Nessa discussão, o currículo é entendido como processo de disputas de sentidos operados por traduções. Envolve trabalhar com os jogos de linguagem que conjugam outros sentidos levando em conta as reverberações dos processos de significação operados nas práticas discursivas. Manifesta intenções que se estabelecem no embate político, nas negociações. “Assim, diferentemente da ideia de fechamento e determinação, o currículo se revela como parcialidade, mutabilidade, criação e dinamismo” (FRANGELLA, 2006, p. 15).

As interpretações teóricas realizadas até aqui me provocam a pensar que os discursos das políticas educacionais têm buscado determinados efeitos e resultados em termos de demandas de profissionalidade docente para a Educação Infantil. Tais demandas são fundamentadas por certas racionalidades e certos imaginários sociais, imbuídos de certos regimes de verdade (o que é ser criança, como educá-la, como elas devem se relacionar e agir, etc.) e segundo certos regimes éticos (modos de relação consigo mesmo como autoformação, responsabilização, empreendedorismo,

etc.). Por isso, estou considerando essas políticas como permanente negociação e tradução de sentidos.

Estudar essas políticas a partir desse enfoque possibilita deslocamentos de articulações de sentidos e a reconfiguração de modos instituídos, desestabilizando estruturas tidas como estáveis. Isso não quer dizer que qualquer produção de sentidos seja possível, mas considerar as possibilidades que se colocam, visto que sempre excluímos algumas demandas, enquanto outras são hegemonizadas sem sabermos o motivo. Ao demarcar que os sentidos estão em disputa e que poderiam ser arranjados de outras formas, por suas condições precárias, provisórias e contingentes, ao mesmo tempo que desestabiliza o conforto, a segurança e a impressão totalizante, mobiliza a suspeição, a criação de novos sentidos e de outras possibilidades.

Considerando que “as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas os subvertem na construção de novos sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 55), a escrita desenvolvida a seguir procura lançar pistas de como a racionalidade assistencial-científica é reeditada nas políticas de Educação Infantil contemporâneas. Meu argumento percorre fragmentos de sentidos construídos pela (re)elaboração da assistência científica e da educação compensatória que se cruzam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a docência de Educação Infantil.

1.2 A formação para a docência de Educação Infantil: discutindo processos de identificação e formas de profissionalidade

O objetivo dessa seção é tecer uma argumentação inicial acerca dos significantes *identidade*, *formação profissional* e *profissionalidade docente* nos cenários da Educação Infantil. Nos capítulos três e quatro, essas questões serão recolocadas e analisadas, tendo como base o campo das políticas curriculares de Educação Infantil em uma perspectiva discursiva.

Para discutir os processos de identificação, considero importante demarcar a ênfase pós-estrutural que circunscreve esse trabalho: a rejeição a fundamentos fixos, que me permite operar com a noção de sujeito descentrado e marcado pela contingência. O lugar do sujeito é o lugar do deslocamento, não sendo, portanto, uma determinação da estrutura social, mas efeito da impossibilidade de uma estruturação

como tal (LACLAU, 1999). Apostar na falta constituinte do sujeito e na vicissitude de quaisquer fundamentos me possibilita questionar a ideia de identidade plena.

Associado a isso, apesar de me ocupar nessa seção com elementos da história da Educação Infantil, faço isso operando com interrupções na linearidade e destituída de uma relação de causalidade. Interessa-me tencionar a configuração das disputas em torno dos discursos que se colocam no campo da Educação Infantil referentes aos sujeitos responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos, nas instituições de creche e pré-escola. Considero que os contextos não são dados, mas sim construções discursivas. Partindo de Laclau (1990), entendo que tanto o sujeito quanto o contexto não permanecem os mesmos, já que se constituem na radical contingência, na precariedade e provisoriedade da produção discursiva. “Portanto, o que está sendo dito é que todo contexto é essencialmente vulnerável e aberto, que o fato de que uma possibilidade, dentre outras, tenha sido escolhida é algo puramente contingente” (LACLAU, 2011, p. 177).

Considero oportuno revisitar discussões teóricas do campo da Educação Infantil (KULHMANN JR., 1991, 2000, 2011; BUJES, 2001; CAMPOS, 1994; KRAMER, 1982; ROSEMBERG, 2002) e da formação de professores (KISHIMOTO, 1999; BORGES, 2015; CARVALHO, 2011; FRANGELLA, 2006; GARCIA, 2018; GATTI, 2010; PIMENTA et al., 2017; TRICHES, 2010) para delinear o contorno desta problematização: um cenário de reformulações e de tentativas de fixações identitárias, de posições teóricas e da função da Educação Infantil que não omite rastros de iniciativas religiosas, científicas, jurídicas e pedagógicas.

Investigar os discursos que circulam sobre a docência de Educação Infantil, exige estudar “suas regras de formação”, ou seja, suas “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento)” (FOUCAULT, 2003, p. 43). Uma formação discursiva possui uma ordem, porém essa ordem “não se define pela distribuição homogênea e ubíqua de traços e características comuns” (BURITY, 2008, p. 42), mas sim pelas regularidades em dispersões.

Sobre isso, Laclau e Mouffe mencionam que:

Uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico [...] ou pela unidade de uma experiência. O tipo de coerência que atribuímos a uma formação discursiva está [...] próximo daquele que caracteriza o conceito de “formação discursiva” formulado por Foucault: a regularidade na dispersão (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Com base nessa compreensão de que uma formação discursiva é possível a partir das regularidades que regem sua dispersão, nos parágrafos a seguir procuro ir por esse caminho, mostrando a historicidade dos discursos da profissionalidade docente de Educação Infantil e a incorporação dos discursos religioso, filantrópico, higienista, da maternagem, da psicologia, da pedagogia, etc.

As instituições de creche e pré-escola emergem a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais associadas, dentre outras questões, à incorporação das mulheres na força de trabalho assalariado, à nova configuração familiar, de extensa para nuclear, às novas atribuições ao papel da mulher. Igualmente, também, “por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social” (BUJES, 2001, p.15).

Uma das primeiras questões enfrentadas pelos sujeitos envolvidos com a educação da pequena infância em instituições de creche e pré-escola é a luta pelo reconhecimento como profissionais da educação. Marcada por uma história assistencialista, atrelada à caridade religiosa e à filantropia científica⁵, a Educação Infantil foi sendo estruturada a partir do trabalho de mulheres, sem uma formação específica, que se dedicavam à tarefa de cuidar de crianças.

A atuação em instituições voltadas ao atendimento de crianças menores de 6 anos remonta-se a partir de um fazer não especializado, como uma doação de pessoas leigas ou de religiosas que, caridosamente, ofereciam cuidados às crianças, cujas mães saíam para o trabalho. Disso decorre a frequente identificação das educadoras que trabalham com crianças como tias, atendentes, recreadoras, berçaristas, mães-crecheiras, as quais aparecem como figuras que, sem garantias de condições de trabalho, plano de carreira e salário condizente, disputam um lugar de reconhecimento.

A professora e pesquisadora na área da Educação Infantil Tizuko Kishimoto desenvolveu um estudo sobre a política de formação profissional para a Educação Infantil configurada pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior (KISHIMOTO, 1999), que considero pertinente citar nesta argumentação. O estudo é

⁵ Em estudos anteriores (GUTIERRES, 2015, 2020; GUTIERRES; MOTA, 2019), realizo uma discussão mais aprofundada sobre a constituição histórica do atendimento à pequena infância.

reconhecido no campo por colocar em pauta uma discussão crítica concernente ao período compreendido entre 1997 e 2007, em que políticas de formação profissional para a Educação Básica deveriam prever a formação de professores em nível superior. Em sua análise, a autora chama a atenção do leitor para uma ideia recorrente instalada no imaginário social, vinculada a uma perspectiva romântica, de que para atuar na Educação Infantil, basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças” (KISHIMOTO, 1999, p. 74). Esse imaginário associa-se à ideia de que não há necessidade de muitas especificações para trabalhar com crianças menores de 6 anos. Na crítica realizada pela autora, ela supõe que essa ideia parecia ser também a forma de pensar disseminada entre membros do Conselho Nacional de Educação da época, refletida na elaboração de um projeto de formação aligeirado e fragmentado.

Esse ideário ressoa na concepção de que a mulher haveria sido “vocacionada” para cumprir “sua missão” de educadora. A propósito, a relação entre a educadora e uma suposta afetividade materna já se encontrava nos ideais de Friedrich Froebel, pedagogo conhecido como criador do *Kindergarten* (Jardim-de-infância), em 1840, na Alemanha. Estudos sobre a pedagogia froebeliana (ARCE, 2002; AMUDE; SILVA, 2008; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) mencionam que o atendimento às crianças nos jardins-de-infância deveria ser realizado por uma mulher, especificamente a mãe, pois era tida como a única pessoa que poderia assumir o papel de educadora. Para ele, as mulheres seriam divinamente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para trabalharem com as crianças, por isso considerava que a formação dessas educadoras, chamadas de jardineiras, se daria na prática. Elas cuidariam das crianças da mesma forma que se cuida de um jardim.

Ainda que minha ocupação neste trabalho não sejam as relações entre gênero e docência, a meu ver, não é possível omiti-las, pois estão em uma relação de imanência com os termos “identidade” e “profissionalidade”. Para seguir o fluxo da discussão que tenho proposto, cito o estudo intitulado “No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais”, desenvolvido por Carvalho (1999), mas realizando certos deslocamentos pensando na docência de Educação Infantil⁶. A autora desenvolve um referencial que engloba a maternagem familiar e o fazer pedagógico, tendo como categoria central de análise “o cuidado”, ao lado das

⁶ Em estudo anterior (GUTIERRES, 2013) realizo uma discussão aproximada.

construções sociais sobre a infância e a relação adulto-criança. Investigando as práticas de cuidado entre adultos e crianças em uma instituição escolar, a autora problematiza como o gênero marca o imaginário que regulamenta as práticas docentes.

Na minha interpretação, o referido estudo coloca em evidência como o cuidado vem se configurando historicamente na educação das crianças, transitando entre o familiar e o escolar e tensionando as fronteiras público/privado. Nessa linha de tensão, existem articulações de diferentes esferas, mas prevalece uma matriz que atribui o cuidado infantil e a maternidade como inatos às mulheres. Algumas concepções estruturadas pelo determinismo biológico contribuíram para naturalizar a ideia de que o cuidado é inerente ao gênero feminino. Nessa perspectiva, cuidar faria parte apenas do conjunto de características femininas e estaria associado à maternidade.

Disso decorre um discurso comum sobre o cuidado, o qual está centrado na relação mãe-filho. O trabalho nas instituições educativas deveria ser realizado exclusivamente por mulheres e, se possível, mães, uma vez que somente estas saberiam realmente cuidar. Cito o excerto a seguir para desestabilizar essa atribuição do ato de cuidar à “essência” da mulher:

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender as certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (CARVALHO, 1999, p. 59)

As práticas de cuidados não são, portanto, algo natural. Ao contrário, com essas e outras discussões que serão realizadas neste trabalho fica evidente que, ainda que os sentidos do cuidar possam se estabilizar e trabalhem nessa direção, igualmente estão sempre a assumir outras configurações. Por isso, o cuidado existente na relação mãe-filho não é o único modelo, nem mesmo o melhor, mas é um modelo que foi gestado historicamente nas sociedades ocidentais a partir de determinadas condições que foram criadas num cenário de higienização e moralização das relações familiares e dos lares operários.

Trazer esse argumento aqui me ajuda a desenvolver outro ponto que interpela este estudo: tanto a imagem de “boa moça que gosta de crianças”, mencionada por Kishimoto (1999), quanto a da “mulher dotada do dom materno de cuidar”, defendido

por Froebel, podem ser articuladas à influência religiosa e às interpretações da religião pelo social. A esse respeito, Borges (2015) desenvolve uma discussão que me parece bastante interessante para esta investigação. Em sua pesquisa que teve como temática as políticas curriculares para a formação de professores, buscando compreender os discursos da profissionalização docente em sua tentativa de projeção de identidades para o futuro professor, a autora interpreta que “a ideia de professor vocacionado ou a ideia de sacerdócio na docência têm servido para marcar a fixação de sentido que se antagoniza, que bloqueia/viabiliza a consolidação do discurso em torno do significante profissionalização docente” (BORGES, 2015, p. 27).

Isto de certo modo teve um impacto sobre o estatuto ocupacional das mulheres que trabalham com a pequena infância. O discurso do profissionalismo é fortemente androcêntrico, baseado numa noção de “qualificação” que reivindica objetividade, pouco envolvimento afetivo, fazeres baseados na técnica e na ciência. As profissões foram construídas baseadas em um modelo atribuído a clérigos, médicos, advogados com qualificações definidas tendo como referência tipos particulares de trabalhos que só eram exercidos por homens. Tendo como referência essas características, as ocupações cujas qualidades se afastam desses referenciais são desvalorizadas.

A noção de chamado divino chega ao campo da formação de professores por deslocamentos, como “respostas simbólicas à possibilidade de que professores ou leigos, desde que vocacionados para se entregar aos desígnios de Deus (traduzidos nos preceitos da moral e bons costumes), possam exercer a atividade docente” (BORGES, 2015, p. 128). Assim, tomo emprestada essa discussão realizada por Borges (2015) para pensar os rastros da religião na docência de Educação Infantil. Considerando isso, além da tia, atendente, recreadora, berçarista e mãe-crecheira (mencionados anteriormente) outros fragmentos entraram na disputa por sentidos dessa profissionalidade: “missionária”, “vocacionada”, “sacerdotisa”, “mulher santa” são nomes que podem operar mobilizando diferentes forças, dado o contexto radical em que se situam.

Essa faceta do fazer docente é fortalecida por lógicas identitárias que compõem o cenário educacional e respondem ao antagonismo afirmando identidades fixas/centradas ligadas ao “bom cristão”, tais como tolerância, obediência, não questionamento de certas leis universais, boa conduta, respeito à autoridade, crença, aceitação das regras morais, etc. (BORGES, 2015, p. 129)

Entretanto, como disorro a seguir, esse caráter religioso permeado na

educação e, sobretudo, na educação de crianças pequenas, vem sendo afastado desse campo discursivo por intermédio do discurso científico. Inaugura-se um antagonismo na disputa entre o “divino cuidado maternal” e a “assistência científica”.

No processo de constituição das práticas de atendimento à infância, a influência da assistência científica assume um ponto de destaque. Com o propósito de racionalizar os cuidados canalizados às crianças, as práticas desenvolvidas nessas instituições passam a se configurar também a partir de um modelo hospitalar, tendo os profissionais da área da saúde como responsáveis pelos cuidados da criança. Esse contexto associa-se, principalmente, à influência de uma comunidade de médicos e higienistas, que fundamentados nos conhecimentos do campo da epidemiologia, indicavam o que deveria ser feito, em termos de higiene, para combater a proliferação de doenças na infância. Além disso, encontra-se na puericultura uma forma privilegiada de divulgação de normas racionais de cuidados à infância. Nesse contexto, instituições de atendimento à infância, principalmente às crianças menores de 3 anos, como as creches, passam a ser vistas como um “mal necessário” para combater à mortalidade infantil (KUHLMANN JR., 1991, 2011). Essa concepção médico-higienista influenciou as práticas de atendimento à criança pequena, principalmente, no que tange às concepções de cuidado atrelado exclusivamente às questões de saúde e higiene.

Nessa história, a comunidade de psicólogos também exerce um papel decisivo nas relações de poder através de uma sistematização de conceitos e classificações, extremamente produtiva na construção da instituição voltada à primeira infância. Ao estabelecerem um padrão de normalidade ao desenvolvimento infantil, os conceitos e classificações da psicologia do desenvolvimento podem ser vistos como um tipo de linguagem produtora da “criança científica”. Além disso, com suas metáforas, como os estágios universais do desenvolvimento infantil, produz uma forma de ser docente, cuja prática pedagógica passa a ser guiada pela ânsia de corrigir e evitar desvios da norma, visando atingir o estágio esperado. Dahlberg, Moss e Pence (2016) chamam a atenção para essas teorias usadas para descrever o desenvolvimento das crianças, as quais têm uma tendência de atuarem como se fossem “verdadeiros” modelos da realidade, em vez de serem vistas como representações socialmente construídas de uma realidade complexa.

Ao realizar um estudo sobre infâncias e processos de escolarização, Mota (2010) traz uma contribuição importante para pensarmos acerca desse aspecto. De

acordo com a autora, as formas de pensar a infância e a escola estiveram implicadas no processo de constituição da Modernidade. Nesse contexto, “a criança é percebida pela sua inocência e, também, por ser desprovida de razão. É, então, percebida a partir do que lhe falta, daí a necessidade de espaços específicos que a torne sujeito de razão” (MOTA, 2010, p. 55). Nesse contexto, o significante *cuidado* aparece numa dimensão disciplinadora, segundo a qual a educação seria o único meio que poderia suprir as necessidades da criança e torná-la completa para o convívio social.

O axioma moderno estrutura-se nas bases das essências, das leis universais e explicações científicas, constituindo um cânone universal de racionalidade, através do qual a natureza humana poderia ser conhecida, assim como a verdade universal incondicional. Sob o enfoque da “assistência científica”, a projeção da Educação Infantil na Modernidade atribui uma importância à ciência, tanto para legitimar a verdade e o conhecimento vinculados à ideia de sociedade moderna e civilizada, quanto para a produção do progresso.

Nessa arena de disputas, o discurso pedagógico se destaca como condição de possibilidade para o reconhecimento profissional da educadora infantil. Para abordar essa questão, considero pertinente tecer um diálogo com Carlota Boto (2002, 2009, 2010), pesquisadora engajada nos estudos do processo de institucionalização da infância na Modernidade. Em seus estudos, a autora parte do pensamento renascentista sobre a criança, abordando aspectos da pedagogia jesuítica, da pedagogia protestante e destaca também a contribuição de Comenius e Rousseau na produção do pensamento pedagógico. Conforme a autora, a tríplice composta pela transmissão de normas morais e de códigos de comportamento e pelo ensino dos saberes escolares passa se estabelecer como alicerce sobre o qual se constituiria a tarefa do magistério.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo de expansão, estabeleceu-se um conflito quanto às concepções educacionais presentes nessas instituições. Disto consolidou-se um discurso de que, em sua origem, essas instituições teriam sido idealizadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa significação que separa a educação e a assistência em polos opostos atribui uma evolução linear à história da Educação Infantil, como se tivesse sido por etapas: primeiro se passaria por uma fase caritativa religiosa, em seguida médica, depois assistencial, culminando no atingir da etapa educacional. Nessa polaridade, educacional e pedagógico são considerados

como superiores e positivos, em contraposição ao assistencial, tido como negativo. Com isso, determinadas práticas como de alimentação e de cuidados de higiene, parecem representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições.

As dicotomias que marcam a construção paradigmática moderna (corpo/mente, razão/emoção, cuidar/educar, assistencial/pedagógico) não estão dadas desde sempre, apesar de se constituírem em uma série de articulações que se misturam e constroem um terreno propício para que certas fixações pareçam necessárias e universais. Assumo a radicalidade e a heterogeneidade social como fazem Laclau (2011) e Mouffe (1996) e defendo o esmaecimento de fronteiras, no sentido de que, embora cristalizadas como binárias, essas relações envolvem maior complexidade, envolvem uma relação heterogênea.

É sobre esse prisma que interpreto que a tensão entre cuidar e educar tem marcado uma dupla identidade na prática da Educação Infantil que reflete na separação entre as profissionais. Em muitos contextos há uma distinção entre quem cuida: auxiliares, pajens, monitoras, atendentes de maternais, berçaristas ou crecheiras (as nomenclaturas são diversas, cito apenas algumas); e quem educa: professoras. Estas estariam encarregadas pelo planejamento, pela elaboração e execução das atividades tidas como “pedagógicas”, visando o desenvolvimento das crianças, enquanto àquelas é reservado as atividades ligadas à troca de fraldas, banho, alimentação e sono.

No cenário contemporâneo, emergiram mobilizações que colocaram em pauta a articulação entre as políticas educacionais e a educação das crianças pequenas, ampliando as significações atribuídas aos verbos *cuidar* e *educar*. Bujes (2001, p.16) acrescenta que cuidar também significa possibilitar um ambiente organizado, limpo e acolhedor, rico em experiências desafiadoras, ressaltando que:

cuidar inclui preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações das crianças (de querer estar sozinha, de ter direito aos seus ritmos, ao seu “jeitão”).

Bujes (2001) salienta que o significado de *educar* que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Por um lado, tem se voltado a atividades que visam o disciplinamento, o adestramento, o silêncio, a obediência. Por outro, o foco está na “escolarização precoce”, seguindo um modelo de Ensino Fundamental com ênfase

em atividades de treinamento e repetição, cujo propósito é antecipar a alfabetização e a numeralização.

A citação de Kuhlmann Jr. (2011, p. 188), a seguir, complementa alguns argumentos em torno dessa distinção:

Quando se apegou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram as dimensões fundamentais de cuidado na educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira porque o que importaria era o educacional, considerado uma atividade nobre em oposição às tarefas como trocar as fraldas dos bebês ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para educação infantil modelo escolarizante, como se na creche e na pré-escola precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores.

É pertinente destacar que essa ênfase na antecipação do processo de escolarização se instaura, no Brasil, num contexto em que a política educacional enfatiza a necessidade de oferecer às crianças experiências que as levassem a compensar suas limitações socioculturais e linguísticas, as quais seriam inevitavelmente responsáveis pelo futuro fracasso escolar.

A professora Fúlvia Rosemberg, pesquisadora engajada nos debates tanto do campo das infâncias e da Educação Infantil quanto das ações afirmativas, em um artigo intitulado “Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil”, descreve e analisa as tensões presentes em três momentos da história da Educação Infantil brasileira contemporânea. Faço um destaque aqui para a fase de expansão durante o governo militar. Rosemberg (2002) considera que esse período da Educação Infantil brasileira, compreendido entre o final da década de 1970 e início de 1980, foi caracterizado pela influência de órgãos internacionais, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Esses organismos difundiram em países como o Brasil a ideia de uma “educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despendar poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2002, p. 33). A autora salienta que esses discursos se materializaram sob a forma de programas e projetos destinados às crianças “carentes”, de impacto político que envolveram, em certa medida, a propaganda “participação comunitária”. Dentre os programas que foram criados, destacam-se um na área da assistência, através da Legião Brasileira de Assistência, que implantou o Projeto Casulo, e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, implantado pelo Ministério da Educação.

Sônia Kramer, pesquisadora reconhecida no campo da Sociologia da Infância, ao tecer uma crítica às políticas de Educação Infantil das décadas de 1970-80, argumenta que o pressuposto dessa política é o de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola. Nas palavras da autora, “a política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as ‘carências culturais’ das crianças provenientes das classes sociais dominadas” (KRAMER, 1982, p. 54).

Para tecer suas críticas aos programas de educação compensatória do contexto em questão, a autora argumenta que, desde o surgimento das instituições pré-escolares, no século XIX, elas foram tidas como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social. Os argumentos realizados pela autora enfatizam que os programas compensatórios não são homogêneos. Ao contrário, apresentam variações quanto aos aspectos que procuram compensar, as metodologias utilizadas e também quanto aos períodos que procuram privilegiar. Do mesmo modo, a abordagem da privação cultural, sobre a qual esses programas estão assentados, apresenta-se entrelaçada a campos teóricos diversos. Uma de suas bases é o determinismo sociológico, segundo o qual o desenvolvimento da criança não seria mais determinado por competências inatas (determinismos biológicos), mas por influências do meio no qual está inserida.

No decorrer de sua argumentação, Kramer (1982) já apontava que a adesão da abordagem da privação cultural na política educacional poderia resultar no desenvolvimento de programas nacionais com conteúdos e estratégias uniformes determinados *a priori*, como “verdadeiros pacotes”, elaborados em “centros mais adiantados” e distribuídos para zonas “mais atrasadas”. A autora demarca que, naquele contexto das décadas de 1970-80, existiam diversos programas desse tipo, direcionados ao “supletivo, 1º e 2º graus, aperfeiçoamento de professores, treinamento de professores leigos, etc.” (KRAMER, 1982, p. 59). Essa suposta pretensão de atender situações educacionais diversas por meio de um mesmo “pacote” fica subsumida a uma determinada visão de infância e de docência unívoca, uniforme e universal. Como exemplo, a autora descreve o trabalho docente nas primeiras séries da escolarização em que a forma de ensinar é, em geral, repetitiva, fazendo uso de exercícios mimeografados e de cópias, cujos assuntos trabalhados são propostos pelas cartilhas ao invés de serem criados no contexto das próprias crianças.

Kramer (1982, p. 60) finaliza sua análise sugerindo algumas diretrizes para debate. Escolho mencioná-las aqui, fazendo alguns deslocamentos para pensar na profissionalidade docente. A primeira diretriz sugere: “Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho escolar”. Em vez de tentar “suprir” o que falta, considerar o que as crianças sabem e fazem. Para isso, pesquisas de cunho antropológico e sociológico que caracterizam as diferentes infâncias e as formas das crianças se relacionarem são enfatizadas como importantes e necessárias. A segunda diretriz, “Observar as atividades infantis”, destaca a observação atenta como elemento indispensável na atuação das educadoras, no sentido de conhecer as crianças com quem trabalha. A terceira, diretamente relacionada às diretrizes anteriores, sugere: “Confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e aprenderem”. A quarta, considerando o contexto ditatorial em que o texto foi publicado, é bastante ousada: Propor atividades que tenham sentido tanto para si, enquanto professora do grupo, quanto para as crianças. Para isso, a autora sugere que antes de decidir pelas técnicas ou métodos, a professora se questione quanto aos objetivos das atividades, que estas não sejam mecânicas, vazias e destituídas de sentido, mas que considerem a realidade dinâmica, trabalhando conteúdos não de forma isolada, mas integrada. A quinta diretriz é uma sugestão desafiadora: “Relativizar as teorias de desenvolvimento infantil”, aproveitar suas contribuições, mas sem tentar encaixar as crianças em seus padrões preestabelecidos. Essa diretriz coloca em xeque, por exemplo, a questão da “maturidade” e da “prontidão” para a leitura. A sexta e a sétima referem-se à ampliação da linguagem da criança, não por meio de rituais mecânicos de adestramento em sons, sílabas e letras, mas num sentido amplo, de significar o mundo. A oitava diz respeito à valorização do processo vivido pelas crianças em suas experiências por meio de registros que façam sentido para a criança. Por fim, a última diretriz sugerida é “Recuperar a função pedagógica da escola”, enfatizando-a como espaço social e educacional, de caráter político, lutando pela efetiva contribuição que podem dar às crianças, ao invés de padronizá-las, estereotipá-las, discriminá-las, excluí-las, mais cedo ou mais tarde.

Considereei pertinente fazer referência a esse texto de Kramer (1987) tanto no que tange à abordagem da teoria da privação cultural e à educação compensatória quanto às diretrizes sugeridas, porque interpreto que traços dessas colocações ressoam nas políticas curriculares de 2009 a 2019. Cabe esclarecer que a referência à professora Sônia Kramer foi realizada não num sentido personificado (o mesmo

acontece com os demais autores/teóricos citados neste trabalho). Meu propósito é de operar as estabilizações de sentidos produzidas com os e nos discursos enunciados pelos autores ou pelas incorporações desses discursos. Imbuída da teoria de Laclau e Mouffe, posso compreender que a operação dos discursos não está vinculada a um estado intencional e consciente. Os traços, os rastros que se apresentam são condições de possibilidade da prática política.

Sendo assim, todo o esforço de superação completa de teorias, perspectivas ou práticas educativas é, ao meu ver, impossível. Algumas marcas continuam parecendo ser as fixações “necessárias” nesse campo discursivo. Como bem afirma Laclau (2011, p. 59):

A razão de isso ser inevitável é que a ambiguidade inerente a toda relação antagonística é algo com que podemos negociar, mas não superar – podemos jogar com ambos os lados da ambiguidade e produzir resultados políticos ao impedir qualquer dos lados de prevalecer exclusivamente, mas a ambiguidade como tal não pode ser propriamente resolvida.

Desse modo, por mais que certas significações pareçam “superadas” no campo da Educação Infantil, elas continuam “dando as caras”, volta e meia, ainda que não do mesmo jeito, não com a mesma roupagem. A ideia da Educação Infantil como uma etapa que **precede** e **prepara** para a escolarização é recorrente. A começar pelo próprio termo “**pré**-escola”, que permanece na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), como significante que nomeia a oferta de Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade. É possível pensar, com base em Mouffe (1996), que a função atribuída à Educação Infantil de adequar as crianças à realidade escolar que enfrentarão, se constitui de práticas que procuram organizar e dotar de certa ordem o atendimento das crianças pequenas.

Contudo, ainda que determinadas práticas discursivas pareçam enraizadas no contexto da Educação Infantil, elas não são as únicas interpretações possíveis. Variam, inclusive, conforme os modos de se compreender as crianças, as infâncias, a docência. Como exemplo, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) realocar as creches da secretaria de assistência social para o sistema educacional, houve significativos debates que buscavam a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e de instituições comprometidas com a Educação Infantil.

Em 1994, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de

Educação Infantil promoveu debates, incentivou assessorias e realizou diferentes publicações, dentre as quais faço um destaque ao documento intitulado “Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil”, que naquela época já deixava marcas de um discurso que projeta uma identidade específica para essa profissional. O texto de Maria Malta Campos, que integra o referido documento, demonstra-se como uma tentativa de significar o binômio *cuidar/educar* como ações indissociáveis na prática docente. A autora inspira-se na expressão *educare*, formulada pela psicóloga norte-americana Bettye Caldwell, a partir da junção dos significantes *educate* e *care*.

A perspectiva é coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". (CAMPOS, 1994, p. 35)

Nesse texto de Campos (1994), interpreto ao menos três representações para a profissional que trabalha com a faixa etária de 0 a 5 anos, que se diferenciam conforme a função social atribuída à Educação Infantil: a) Uma profissional com tarefas semelhantes às requeridas no ambiente doméstico: limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de criança, com o propósito de garantir um lugar limpo e seguro para as crianças passarem o dia; b) Uma profissional com uma atribuição "pedagógica", capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar, cujo propósito é prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental; c) Uma profissional capaz de desenvolver um trabalho integrado de cuidado e educação, que promova o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças, cujo propósito é oferecer um espaço de interações das crianças entre si, com adultos, espaços, coisas e seres à sua volta. Isso demandaria “um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (CAMPOS, 1994, p. 37).

Essas representações da profissional de Educação Infantil, a meu ver, são práticas que acontecem num terreno movediço, ambivalente e de flutuação de sentidos, dentre os quais destaco os dos significantes *cuidar* e *educar*.

Tradicionalmente, o cuidado se vincula à ideia da maternidade e vai se

deslocando para os campos da assistência e da escolarização. Interpreto que há discursos dissonantes nos modos de compreender esses significantes, que tentam afirmar demandas, mas considero que essas fixações se sedimentam contingencialmente.

Com base nos estudos de Guimarães (2011), uma outra leitura sobre o cuidado e a educação pode ser feita. Motivada pelos estudos de Foucault, principalmente nas referências sobre as técnicas de cuidado de si, a autora, ao problematizar a dicotomia entre educar e cuidar, situa o cuidado como “um movimento de interrogar-se sobre si, efetuar um trabalho sobre si, numa perspectiva ética” (GUIMARÃES, 2008, p.1). Assim, propõe “que o cuidado dilata as possibilidades da educação, abrindo espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo que pode ampliar seu olhar para a criança” (GUIMARÃES, 2008, p.1). Nessa significação de cuidado de si, o trabalho da professora de Educação Infantil não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas se amplia para um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções.

Considero que este trabalho de interpretação, com o qual me ocupei nesta seção, pode fazer parecer que os processos discursivos sejam lineares, mas reitero que ocorrem em várias articulações. É por isso que, em um mesmo movimento, são formadas cadeias discursivas que, contingencialmente, provisoriamente e precariamente, se antagonizam. A discussão no campo da Educação Infantil das décadas de 1980 e 1990 acontece marcada pela crítica à educação compensatória e aos pressupostos da privação cultural que a sustenta. Entretanto, nos anos 2000 traços de uma funcionalidade compensatória/preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental continuam tramitando com força no campo da Educação Infantil. Ouso dizer que, igualmente, coexistem traços de uma educação assistencialista, com uma roupagem diferenciada: agora vestida de “preparação para alfabetização baseada em evidências”. Contudo, muito além do que uma polaridade entre perspectivas, os aspectos históricos destacados nesta seção elucidam um processo antagônico em que a ambiguidade das propostas, desde a emergência das instituições de atendimento à pequena infância e sua difusão, deixa vislumbrar as potencialidades dessas instituições educacionais para as crianças pequenas.

Os variados contextos na história da Educação Infantil contribuem para que projeções distintas e difusas sejam feitas em torno da formação dos sujeitos que trabalham com as crianças. No cenário de uma educação compensatória, iniciativas

tais como as mencionadas anteriormente não previam a formação profissional especializada das educadoras. Para a redução de custos, empregavam-se muitas professoras “leigas”, principalmente nas creches. No âmbito de calorosos debates sobre a função da Educação Infantil não como espaço de guarda e/ou compensação de carências, mas como espaço de interações com múltiplas linguagens entre múltiplos sujeitos (criança-adulto, criança-criança), ascende as contingências que pavimentaram as condições de possibilidade para a emergência de um projeto formativo específico para as profissionais trabalharem com a faixa etária de 0 a 5 anos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) consolidaram a imagem da criança como sujeito de direitos, que é produtora e produzida pela cultura, deslocando a infância de um lugar que a restringia a uma fase de preparação para a vida adulta para outro que considera suas particularidades. Esses dois marcos na legislação brasileira foram reflexos e refletiram na luta da sociedade civil que reivindica a especificidade da infância.

Nesse cenário em que se impôs ao Estado o dever de oferecer a Educação Infantil, assegurando sua legitimidade e visibilidade como primeira etapa da Educação Básica, houve um intenso empenho por parte de grupos de pesquisadores e profissionais em torno da defesa de um espaço de formação profissional específico. No que concerne à reivindicação por uma formação que atenda à especificidade da infância (ideia impossível, mas necessária), acompanhando Frangella (2006, p. 106), argumento que:

foi se costurando nos discursos na busca de uma identidade como docente, uma identidade específica que paradoxalmente integrasse os educadores infantis ao corpo coletivo de profissionais da educação, mas que ao mesmo tempo o diferenciasse pela especificidade da identidade; uma fissura includente. Ações que se dão na discussão sobre a definição de um perfil profissional, de uma modelização da identidade.

Desse excerto chamo a atenção para o delineamento de um projeto de formação que reconhecesse a educadora infantil como profissional e ao mesmo tempo a posicionasse em um lugar particular no contexto educacional.

Seguindo essa discussão com Frangella (2006, p. 6), interrogo: “é possível falar em uma identidade profissional na Contemporaneidade?”. Partindo dessa questão, o estudo da autora problematiza as relações entre currículo e identidade no contexto de um curso de formação de professores de Educação Infantil. Não é minha intenção retomar as discussões pontuais que a autora realiza sobre o contexto local da

pesquisa, mas quero me ater em aspectos de sua argumentação que me parecem pertinentes para esta investigação. A citação a seguir congrega aspectos que considero elementos-chaves para essa discussão:

a) a questão da identidade é ponto de tensão, apregoa-se a necessária especificidade do trabalho com as crianças pequenas; entretanto a própria faixa etária atendida pela educação infantil parece descaracterizar a função docente; b) diante da especificidade, de que formação se necessita? Como a formação pode consolidar um corpus de conhecimentos que se configure como profissional-pedagógico, sem com isso acarretar a importação de modelos de outros níveis de ensino? c) a carreira como tema traz em si a ideia de reconhecimento como profissional, o que implicaria o entendimento de que o trabalho com a criança pequena, ainda que envolva o binômio educar-cuidar é eminentemente pedagógico e deve ser realizado por docentes. (FRANGELLA, 2006, p. 127)

O debate em torno da projeção de uma identidade centrada na docência de bebês e crianças pequenas se articula a outras esferas de discussão, num campo de tensões e confluências tensionados pelo embate entre dois projetos de formação: um generalista e outro específico. Acompanho Laclau (2011, p. 56) quando diz que “o ponto básico é o seguinte: não posso afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto, e, no processo de fazer uma distinção, afirmo o contexto simultaneamente”. O que destaco com isso é que se trata de identificações e subjetivações contingentes e precárias, desenvolvidas em contextos particulares, que tendem a ser fixadas com a pretensão de estabelecer representações universais, presumindo a constituição de posições de sujeito estáveis.

As disposições expressas na LDBEN (BRASIL, 1996) apontaram que a formação de professores da Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, e admitida como formação mínima para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a realizada em nível médio, na modalidade Normal. O curso de Pedagogia que há muito já se ocupava com essa formação, por meio das habilitações (BRASIL, 1969), consolida este compromisso através da Resolução do nº1/2006, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006). No artigo 2º, estas Diretrizes estabelecem que é próprio do curso de Pedagogia a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Pesquisadores engajados nessa temática (CARVALHO, 2011; GATTI, 2010;

PIMENTA et al., 2017) enfatizam que, embora o curso de Pedagogia-licenciatura tenha como foco a formação de professores, ele passa a ter amplas atribuições e o profissional por ele formado caracteriza-se como generalista e polivalente. Essa docência alargada, prevista na DCNP, implica na formação de um “superprofessor”, com muitas atribuições e competências, tal como analisa Triches (2010).

Garcia (2018, p. 3) corrobora com essa leitura pontuando que essas Diretrizes “instituem ordenamentos acerca dos currículos e seu funcionamento, organizam experiências de conhecimento e selecionam componentes curriculares e saberes, instituindo significados acerca dos sujeitos pedagógicos, do ensino e da aprendizagem”. Discorrendo sobre isso, a autora analisa os Projetos Políticos Pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul⁷ (RS) e observa que, embora as DCNP estabeleçam a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre as principais atribuições da pedagoga, os documentos analisados sugerem que o preparo das acadêmicas para atuarem nessas etapas é ainda incipiente, principalmente no que tange à Educação Infantil. Garcia (2018) considera que esse fato decorre da própria política curricular oficial, que constitui uma profissionalidade generalista e polivalente para dar conta de uma série de atividades. Ainda segundo a autora, a formação da pedagoga se dilui em múltiplas áreas de conhecimentos e habilidades, sendo discutível a superficialidade com que aparecem nesses currículos.

Apoiando-me em Laclau (2011), argumento que a homogeneidade social é impossível e com isso ponho em xeque determinados discursos pedagógicos concernentes à identificação da professora de creche e pré-escola. Não com o intuito de negá-la, mas de questionar uma significação como a de uma *superprofessora*, cuja aparência é a de uma profissional com poderes e condições de suprir todas as demandas das crianças, tendo muitas atribuições e competências, mas escassa formação teórica.

Retomando o contexto radical no sentido laclauniano, que enfatiza o caráter contingencial de qualquer processo hegemônico, considero que esse caráter parcial (e ambivalente) é condição de existência de uma identidade que não é *nada em si mesma*, mas que *está sendo*. “São processos de identificação que se afirmam a partir

⁷ Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: currículo, políticas e profissionalização docente – GEDEB/UFPel, na qual tenho participado do processo de análise dos dados.

do Outro constitutivo, um exterior que limita/ameaça, mas também oferece as condições para que o sujeito emergja desse encontro/confronto” (BORGES, 2015, p. 123).

Ao tecer essa problematização à compreensão de um ente como identidade fixa, estou escolhendo trabalhar com a noção de identificação que assume uma característica movediça, interativa e flutuante. Se tudo é relacional, nada é ou *não* é. Tudo está sempre sendo. Está sempre em estado de vir a ser, dependendo de uma relação contextual (provisória e contingente).

Minha intenção nesse capítulo foi construir uma problematização a partir dos campos da Educação Infantil e da formação de professores, discutindo formação, processos de identificação e formas de profissionalidade. A potência dessa discussão está na possibilidade de fazer emergir as referências, as marcas, os traços que se cruzam, se interconectam, se subvertem, que viabilizam ou mesmo bloqueiam outras interpretações da formação inicial para essa docência.

2. CAMINHOS DO FAZER INVESTIGATIVO: A TEORIA POLÍTICA DO DISCURSO E O PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA

Neste capítulo procuro ressaltar as provocações que a Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, foi colocando para o desenrolar deste estudo. Ao realizar esta exposição interpretativa justifico as escolhas que realizei nesse caminhar da pesquisa. Meu desafio está nas articulações que possibilitam essas escolhas, pois não se trata apenas de escolher um aporte teórico que sustente minhas afirmações, mas de construir um referencial teórico-metodológico que se expresse em toda a pesquisa.

Como mencionei no capítulo anterior, a Teoria do Discurso relaciona operadores da linguística e da psicanálise com a finalidade de mostrar o campo discursivo como um espaço de luta em torno da significação. Refere-se não apenas ao aspecto linguístico da linguagem (no sentido estrito da fala ou escrita), mas a toda relação de significação. Extrai da psicanálise a compreensão de que a necessidade não determina a existência e, portanto, advoga que a condição de existência para um processo hegemônico está na contingência. Considerando isso, no decorrer deste trabalho, refiro-me a jogos de linguagens para realçar a dinamicidade da produção discursiva. A compreensão do funcionamento da linguagem, a partir dessa lógica, possibilita análises que não estão presas ao que foi dito literalmente.

As noções de cadeias de equivalência e de diferença da Teoria do Discurso relacionam-se aos processos metonímicos e metafóricos (da linguística) e às noções de condensação e deslocamento (da psicanálise), fazendo operar as disputas discursivas por significação na política. Dessa forma, no decorrer do trabalho de análise, reporto-me a essas figuras de linguagens (metonímias e metáforas), assim como utilizo os termos de condensação e deslocamento, considerando que a constituição de cadeias de equivalência exige a suspensão temporária de diferenças em nome de outros antagonismos que parecem mais relevantes num determinado momento da luta política.

A Teoria do Discurso, com suas categorias como demandas, articulações, antagonismos e hegemonia, entre outras, traz uma importante contribuição quanto à compreensão de como ocorrem os processos de significação. Ao salientar a condição de precariedade, provisoriedade e contingencialidade dos processos de significação hegemônicos, essa teoria discursiva me ajuda a entender que qualquer prática pode

condensar demandas, articulações. Frente a isso, considero os documentos investigados como resultados de embates e contingências particulares que tentam moldar as ações dos sujeitos pedagógicos e dos currículos.

Minha ocupação, como pesquisadora apoiada na Teoria Política do Discurso, é manejar as formações discursivas, fazendo emergir as contingencialidades que possibilitaram a constituição de certos discursos frente a um exterior antagônico. Nesse sentido, o que me move é investigar o que está sendo (im)possibilitado pelos discursos que vêm sendo defendidos e fortalecer espaços de disputas discursivas no campo do currículo da Educação Infantil, especialmente, no que se refere à formação para a docência dessa etapa educacional.

Nessa abordagem discursiva, encontrei não apenas uma outra maneira de significar a política como também uma movimentação mais abrangente que incorpora rastros de referências e possibilita outras composições não previstas. Como já mencionado, assumo uma concepção que alarga a compreensão de política para movimentos de tradução (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013), operados por variadas vias de significação. Entendo a política curricular como disputa discursiva mais ampla, impulsionando a suspensão da causalidade que se tenta colocar aos sentidos da política. Assim, com essa investigação, tenho buscado compreender que forças atuam e como atuam, tensionando e interpelando os modos de significar a profissionalidade docente de Educação Infantil.

Tratar os documentos curriculares como passíveis de traduções em disputa, permite-me reconhecer que a fixação plena de sentidos, a sua sutura final, é uma impossibilidade. Em cada contexto, esses textos se traduzem em outros sentidos. Com isso assumo a condição de lidar com as parcialidades e as contingencialidades discursivas, fazendo-as disputar com outros sentidos que circulam nos campos da Educação Infantil e da formação docente. Essa compreensão abala a recorrente ideia de que formulação e implementação da política são processos estanques, separados, como se o primeiro fosse meramente teórico e o segundo, meramente prático.

Qualquer sujeito que se relaciona com textos curriculares, seja lendo, escrevendo ou lidando de qualquer outra forma com eles (como professor, pesquisador, legislador, etc.), se relaciona com os contextos construídos na tradução. Assim, nesse percurso de investigação da formação docente nas políticas curriculares para a Educação Infantil, vejo-me como “tradutora”, enquanto leio e opero com os variados textos curriculares.

Como estratégia de pesquisa, ao atuar por tradução, trago à tona aspectos intersubjetivos que circulam nas políticas e que tendem a naturalizar determinadas representações sobre a docência, projetando identidades para a futura professora de creche e pré-escola. Esse modo de operar com os discursos por tradução tem me “levado a entender a produção da pesquisa e do conhecimento na impossibilidade do desvelamento, do acesso à verdade” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398).

Uma análise construída com esse viés teórico-estratégico distancia-se da homogeneidade, do determinismo, do fundacionalismo. Desse modo, oportuniza-me investigar os discursos da profissionalidade docente pelas relações que entram em disputas no campo das políticas curriculares da Educação Infantil e como seus efeitos são impactados pela formação inicial para a docência dessa etapa educacional.

Feitas essas considerações, explico sobre a escolha dos materiais que formam o *corpus* de análise da pesquisa. Inicialmente, o processo de busca dos documentos foi um movimento assistemático movido por minha curiosidade. Comecei pela procura nos sites do MIEIB, da ANFOPE e do FORUMDIR, a partir de palavras-chaves, tais como: “formação”, “professor”, “Educação Infantil”. Tendo localizada as publicações, organizei tabelas com excertos desses documentos que pareceram relevantes para a pesquisa. Naquele momento, minha busca abrangia publicações de vinte anos (1999 a 2019). Depois do exame de qualificação da Tese, a partir das contribuições da Banca, considerei indispensável a inserção de outros sujeitos mobilizados nessa arena política e que também disputam seus projetos de formação.

Fui em busca de publicações de outros sujeitos, tais como do Banco Mundial e do movimento Todos pela Educação. Nesse ponto foram descartados documentos que tratassem somente da formação continuada, além de outros temas que não contemplassem a temática da Tese, apesar de serem sugeridos pelas buscas. Nos arquivos do Banco Mundial e do BID, também estabeleci como critérios textos em língua portuguesa e que tratassem da Educação Infantil no Brasil.

Em publicações do MIEIB e do BM notei que apareciam referências à Rede Nacional Primeira Infância, a qual eu desconhecia. Decidi seguir essa pista considerando que poderia ampliar as possibilidades de interpretação.

Com o aprofundamento dos estudos da Teoria do Discurso junto ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (ProPEd/UERJ), compreendi a relevância de analisar as demandas no processo político e não os grupos sociais propriamente ditos, já que estes poderiam afirmar identidades estabelecidas fora da luta política. Foi então

que escolhi delimitar meu problema de pesquisa à interpretação de demandas e antagonismos dos projetos formativos em disputa tramados na luta política em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil – BNCC/EI (BRASIL, 2018). Por esse motivo, a pesquisa delimitou-se a publicações realizadas no período compreendido entre 2009 e 2019, embora em momentos da análise também me reporto a documentos publicados antes e depois desse período, por considerá-los pertinentes ao encadeamento das enunciações.

A seguir, apresento o conjunto dos documentos considerados nesta investigação, acompanhados de uma breve descrição. No Apêndice I, há um quadro-síntese com o título, ano de publicação e endereço eletrônico de cada documento. Cabe destacar que, dentre minhas preocupações teórico-estratégicas, está a de não hierarquizar esses documentos, mas de considerá-los igualmente como “documentos curriculares”.

a) Textos produzidos pelo Ministério da Educação sobre a prática pedagógica na Educação Infantil:

- O Parecer CNE/CEB 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

Quadro 1: Apresentação das DCNEI

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram publicadas em 1999, no governo FHC. Sua reformulação ocorreu no governo Lula, contando com ampla participação social por meio de audiências públicas e debates coletivos. Em linhas gerais, as novas DCNEI estabelecem que as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil devem garantir a educação das crianças de 0 a 5 anos em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo e tendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo. Compõe o corpus de análise desta pesquisa, a versão das DCNEI, publicada em 2010. Trata-se de um documento com 40 páginas que agrupa a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e o Parecer CNE/CEB 20/2009 nos seguintes aspectos: objetivos; definições; concepção da Educação Infantil; princípios; concepção de proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo; práticas pedagógicas da Educação Infantil; avaliação; articulação com o Ensino Fundamental. No final do documento são trazidas estratégias adotadas para a “implementação” das Diretrizes pelo Ministério da Educação e um histórico do processo de elaboração dessas Diretrizes.



Fonte: Elaborado a partir dos materiais analisados

- A versão atual da Base Nacional Comum Curricular: etapa da Educação Infantil (p. 35-56).

Quadro 2: Apresentação da BNCC/EI

O discurso da necessidade de uma Base ganhou força no governo Dilma, momento em que houve articulações em torno da BNCC para a Educação Básica. No que concerne à etapa da Educação Infantil, as duas primeiras versões do documento tiveram pesquisadores renomados do campo integrando a comissão de assessores e especialistas. A terceira versão da Base foi elaborada no intergoverno Temer, num contexto de significativo conflito social mediante o *impeachment* de Dilma. Essa versão contou fortemente com a atuação de entidades ligadas a setores empresariais. As ideias de eficiência, competências e resultados entraram em voga, por isso, na parte referente à Educação Infantil enfatizou-se a concepção de alfabetização precoce. Por fim, a quarta versão, que foi homologada, expressa as disputas existentes, por exemplo, entre setores empresariais e associações científicas. Essa versão da BNCC entrou em vigor no primeiro ano do governo Bolsonaro. Neste mesmo ano houve a promulgação da Política Nacional de Alfabetização – PNA, que incorporou a Educação Infantil e, em seguida, houve a publicação de editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, incorporando livros didáticos para a Educação Infantil, visando a “implementação” da BNCC e da PNA.



Fonte: Elaborado a partir dos materiais analisados

b) Textos produzidos por membros da comunidade acadêmica, no que tange à formação da docente de Educação Infantil:

- Relatórios finais e boletins publicados pela Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – ANFOPE;
- Cartas e notas públicas emitidas pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR;
- Outros documentos da ANFOPE e do FORUMDIR em conjunto com outras entidades educacionais, sob a forma de minutas, notas, propostas, manifestos e pronunciamentos.

Quadro 3: Apresentação das entidades acadêmicas – ANFOPE e FORUMDIR

Os documentos da comunidade acadêmica selecionados para esta pesquisa foram escritos em caráter coletivo e registram um posicionamento em defesa da formação docente em nível superior. Em conjunto, essas entidades posicionam-se contrárias a propostas de padronização curricular e do aligeiramento da formação docente. A ANFOPE, criada na década de 1980 num contexto de grande mobilização nacional pela redemocratização do país, assume-se como uma entidade científica, político-acadêmica empenhada no debate das políticas públicas relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação. O FORUMDIR, desde o início da década de 1990, reúne dirigentes das Faculdades de Educação, Centros de Educação ou equivalentes, das universidades públicas brasileiras, através de encontros nacionais e regionais. Tem como diretriz básica, prevista em seu Regimento Interno, o fortalecimento do ensino público, gratuito, universal e de qualidade, em todos os níveis, e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do educador e educadora. Dentre suas finalidades está a de interferir na definição das políticas públicas educacionais, em geral, e daquelas destinadas aos cursos de formação docente, em especial; e a de socializar as diversas experiências acadêmico-administrativas desenvolvidas pelas Instituições participantes com vistas à formulação de projetos políticos educacionais.



Fonte: Elaborado a partir de publicações da ANFOPE e FORUMDIR

c) Textos de outros sujeitos que, ao longo desse processo, exercem força no campo da Educação Infantil, sobretudo no âmbito do Conselho Nacional de Educação

- Cartas e notas públicas assinadas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB;

Quadro 4: Apresentação do MIEIB

O MIEIB emergiu em 1999 como uma articulação política dos fóruns estaduais, organizados em defesa da inserção das crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais. Como movimento social, o MIEIB manifesta suas reivindicações e proposições em torno da Educação Infantil, engajando-se na luta pela inclusão da Educação Infantil no financiamento da Educação Básica, pela reelaboração das DCNEI, dentre outras ações. O MIEIB também teve representantes no processo inicial de elaboração da BNCC/EI, momento marcado por posições conflitantes dentro do próprio movimento, visto que alguns integrantes coordenavam o debate a favor da Base e outros, contrários, questionavam o papel do MIEIB na produção de uma política tendencialmente padronizadora da prática pedagógica. Para compor o *corpus* de análise, foram selecionadas nove cartas e uma nota pública, todas publicadas pelo MIEIB entre 2009 e 2019. São documentos com poucas páginas (em torno de duas a três), mas que apresentam de forma sistemática as demandas em torno das quais o movimento vem se debruçando.



Fonte: Elaborado a partir de publicações do MIEIB

- Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância – RNPI;

Quadro 5: Apresentação da RNPI (2010)

A Rede Nacional Primeira Infância, iniciada em 2007, constitui-se como uma articulação nacional de organizações* da sociedade civil, do governo, do setor privado, de secretarias municipais e estaduais, de universidades públicas e de organizações multilaterais que atuam em favor da promoção e da garantia dos direitos da Primeira Infância. O Grupo Gestor da Rede é formado por variadas organizações, dentre as quais está o MIEIB. Em 2010, a RNPI elaborou o Plano Nacional pela Primeira Infância, aprovado pelo Conselho Nacional pelos Direitos da Criança. O referido plano engloba metas até 2022. Dentre seus princípios e objetivos listados estão: “1. Colocar as crianças em primeiro lugar”; “4. Cuidar de cada criança”; e “5. Educar cada criança”.



Considerando a abordagem feita no documento, este foi escolhido para integrar o *corpus* da pesquisa. O documento é composto por 149 páginas, dividido em nove partes. Na parte IV consta uma seção específica com o título “Educação Infantil” e, na parte V, que trata das medidas estratégicas para a realização do Plano, consta uma seção intitulada “Formação dos profissionais para a Primeira Infância”.

*A lista completa com as organizações que fazem parte da RNPI pode ser acessada em: <http://primeirainfancia.org.br/organizacoes/>

Fonte: Elaborado a partir de publicações da RNP

- Documentos produzidos por especialistas do Banco Mundial – BM

Quadro 6: Apresentação do Banco Mundial (2011, 2011a)

“Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil”, traduzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, é um documento publicado pelo Banco Mundial, originalmente escrito em inglês pelos economistas David K. Evans e Katrina Kosec. É composto por 118 páginas e dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta um diagnóstico dos problemas da Educação Infantil brasileira, salientando a necessidade de investimento no programa de Desenvolvimento na Primeira Infância – DPI. O segundo capítulo discorre sobre a concepção de qualidade que permeia o documento, explicitando aspectos de melhoria do currículo e da estrutura do programa, formas para o monitoramento da qualidade e estratégias de melhoria por meio de supervisões do trabalho prestado, treinamentos e incentivos por desempenho profissional. O terceiro capítulo tem como foco o oferecimento da Educação Infantil para as crianças mais pobres. Esse capítulo traz com muita clareza uma concepção compensatória da Educação Infantil e preparatória para os anos posteriores da escolaridade. O último capítulo registra sugestões a serem incorporadas pelo governo brasileiro, dentre elas está o aproveitamento de oferta, financiamento e inovação do setor privado.



O documento “Como investir na Primeira Infância”, também publicado originalmente em inglês, apresenta-se como um guia criado pelo Banco Mundial para aconselhar e apoiar os gestores brasileiros na tomada de decisões acerca de investimento em DPI. O mesmo foi organizado por Sophie Naudeau, especialista em desenvolvimento humano, em conjunto com outros quatro autores: um economista, uma especialista em DPI, uma especialista em nutrição e um consultor. É composto de 327 páginas e dividido em quatro seções. Nesta pesquisa me ocupo com a seção 1, intitulada “Como iniciar o diálogo Político sobre Investimentos em DPI”, principalmente com a nota 1.3: “Por que Investir em DPI? Os Argumentos da Prontidão e do Sucesso Escolar (para o Diálogo Político com os Ministros da Educação) (pp. 35-44). Também me ocupo com a nota 3.1 da seção 3, que trata sobre os programas baseados em centros de DPI com foco na prontidão escolar (pp. 81-103).



Fonte: Elaborado a partir de publicações do BM

- Documento produzido por especialistas do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID;

Quadro 7: Apresentação do BID (2016)

“Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas”, integra a série “Desenvolvimento nas Américas”, publicada em 2016 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. O documento em questão foi organizado pelos economistas Samuel Berlinski e Norbert Schady. Composto por 273 páginas, estrutura-se em oito capítulos, cujos autores possuem formação em nível de mestrado ou doutorado em áreas distintas: sete deles na área de economia; três em Ciências políticas ou Políticas Públicas; dois em Educação e um na área de Nutrição. Nesse documento, a criança pequena aparece como um dos “recursos mais preciosos” do governo da América Latina e Caribe, mas numa perspectiva da criança como um ser em devir, tal como expressa o seguinte trecho: “com o tempo, constituirão o núcleo da força de trabalho e da liderança política e social da região” (p.15). O investimento sobre a criança não está pautado por uma perspectiva de direito, mas de minimização de riscos sociais, conforme o excerto a seguir: “Garantir que essas crianças tenham as melhores oportunidades de desenvolvimento é uma questão de interesse coletivo, já que nosso futuro depende delas” (p. 15). O documento afirma que, nos países dessa região, as crianças sofrem de atrasos na linguagem e na capacidade cognitiva, e alega que isso acontece porque, nos primeiros anos de vida, as crianças não recebem de seus cuidadores (professores, familiares e



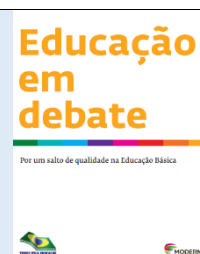
outros) a estimulação necessária para assegurar o desenvolvimento adequado. Argumenta ainda, que “a criança pobre conhece menos palavras que a mais rica, e que uma criança na região conhece menos palavras do que uma criança dos países mais desenvolvidos. A consequência disso tudo é que muitas crianças na região simplesmente não estão preparadas para começar a escola” (p. 16). Com esse fragmento, fica expresso que o documento se sustenta em pressupostos de uma abordagem de privação cultural e de educação compensatória.

Fonte: Elaborado a partir de publicações do BID

- Documentos produzidos pelo movimento Todos pela Educação – TPE;

Quadro 8: Apresentação do Todos pela Educação

Fundado em 2006, o Todos pela Educação é um movimento da sociedade civil, que tem se manifestado, em torno da formação e da carreira docente, do uso de avaliações externas na gestão educacional e em defesa da BNCC. Como parte integrante dos documentos de análise desta pesquisa, foi considerado o capítulo 1 (pp. 9-39) do documento “Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica”. O capítulo em questão é o único que se refere à Educação Infantil e está intitulado como “A especificidade da formação do professor da Educação Infantil”. Na introdução do capítulo, é mencionado que o mesmo foi elaborado com base em análises realizadas por um grupo formado por organizações não governamentais, fundações empresariais, instituições de pesquisa e representantes da academia e do Poder Executivo que atuam na área educacional, com o propósito de “dar uma contribuição para aqueles que pensam a formação” das educadoras infantis. O argumento central do texto pode ser resumido com o seguinte excerto: “Para muitas crianças, a Educação Infantil representa a maior oportunidade de um desenvolvimento saudável que as ajude a superar as desigualdades sociais às quais estão expostas. Mas isso só acontecerá se tivermos educadores bem formados, com conhecimentos e condições para serem promotores do desenvolvimento infantil.” (p. 11). Além desse texto, também foram incorporadas nas análises as considerações sobre a estrutura curricular dos cursos de formação para a docência de Educação Infantil publicadas em um documento produzido em conjunto com o Movimento Profissão docente, do qual o Todos pela Educação faz parte. Esse documento teve por objetivo apresentar suas considerações sobre parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, publicado em outubro de 2019.



Fonte: Elaborado a partir de publicações do TPE

Os três conjuntos de textos supracitados nas alíneas **a**, **b** e **c** são considerados, nesta pesquisa, como superfícies de inscrição para interpretações discursivas das políticas curriculares para a formação inicial de professoras da primeira etapa educacional. “Os textos constituem-se em arena de luta política que se consubstancia nas formulações de propostas curriculares.” (FRANGELLA, 2006, p. 84).

Ressalto que não há como fazer explanações exaustivas desses textos e tampouco esgotar os textos importantes na política, mas que a ênfase na parcialidade dos sentidos coloca possibilidades de tencionar e reconfigurar interpretações discursivas de modo a potencializar deslocamentos de sentidos e de que outras disputas possam também entrar em cena. Isso significa que esses textos, como construção interpretativa, entram em relação, se conectam, produzem deslocamentos e condensações de sentidos na disputa política.

Frente a essas considerações, interessa-me confrontar diferentes discursos que se apresentam com pretensões de projetar uma identidade à futura professora de

Educação Infantil, quer por situarem seus projetos formativos a partir de propostas compensatória e preparatória para o Ensino Fundamental, quer por afirmarem propostas integradoras do cuidado/educação, como ações complementares às da família. Compreendo que conhecer as negociações de sentidos desses discursos pode favorecer o debate de forma a produzir outras possibilidades de significação da profissionalidade docente de Educação Infantil.

Não se trata de fazer juízo de valores, dizendo o que é certo ou errado, mas de compreender as sedimentações que esses discursos possibilitam. Por isso, como uma estratégia de pesquisa, busco analisar rastros/traços/espectros do embate político pela significação do currículo de formação para a Educação Infantil, e que produzem sentidos sobre a identificação da profissional e a prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. Como mencionei anteriormente, os rastros/traços/espectros são referências que assombram (reaparições) que habitam os discursos da profissionalidade docente e que produzem efeitos nos modos de significar a formação da futura professora de Educação Infantil.

Apoiada na Teoria de Laclau e Mouffe, considero que um discurso encontra pontos de fixação a partir das condições políticas, do momento político que oportunizou a emergência de um determinado fenômeno social. Assim, na minha ação teórico-estratégica, debrucei-me a realizar leituras e releituras, interpretações das lógicas discursivas, traduções que, por vezes, aproximam sentidos e, por outras, deles se afastam frente às condições de existência que os sustentam.

Desse modo, procurei extrair as principais reivindicações das entidades acadêmicas, das organizações internacionais e dos membros da sociedade civil em questão. O quadro a seguir registra a sistematização dessas demandas:

Quadro 9: Demandas articuladas nos documentos curriculares

Demandas vinculadas à formação	
Local de formação	Tipo de formação
Demandas vinculadas à profissionalidade	
Identidade profissional	Prática pedagógica

Fonte: Elaborado a partir dos materiais analisados

Essas demandas estão interrelacionadas, mas para favorecer o desenvolvimento da análise, o capítulo 3 abordará as demandas vinculadas à formação; e o capítulo 4, as demandas vinculadas à profissionalidade. Ambas demonstram uma proliferação de sentidos, concepções e conceitos no processo de

significação da docência de Educação Infantil.

Em linhas gerais, nos documentos analisados, há disputas em torno de onde e como o sujeito – professora de Educação Infantil – deve ser formado e também das formas de profissionalidade demandadas que instituem como essa profissional deve ser, agir e se relacionar com sua profissão. Para fins didáticos, o quadro a seguir agrupa as principais posições que caracterizam esses discursos em conflito.

Quadro 10: Posições conflitantes nos documentos curriculares

Demandas	Posições conflitantes
Locais de formação	Curso de Pedagogia? Institutos Superiores? Outro curso?
Tipo de formação	Formação generalista? Formação específica? Outro tipo de formação?
Identidade profissional	Cuidadora? Professora? Professora-cuidadora?
Prática Pedagógica	Cuidar? Educar? Ensinar? Compensar? Preparar?

Fonte: Elaborado a partir dos materiais analisados

À luz da teoria do discurso laclauniano-mouffeano, nos capítulos a seguir, analiso as demandas pelos locais de formação das profissionais da Educação Infantil, examinando o jogo de decisões políticas em disputa, que negociam o espaço de formação e as possibilidades de significação dessa docência. Interpreto as demandas pelos tipos de formação, considerando a movimentação de sentidos que percorrem o debate da reformulação curricular dos cursos de formação para essa docência, especialmente, do curso de Pedagogia. Com relação à identidade da profissional de Educação Infantil, advogo as relações contingentes de uma identificação, na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também são possíveis. Concernente à prática pedagógica, analiso a dispersão dos sentidos de “cuidar” e “educar” constituídos a partir de relações discursivas antagônicas que marcam o debate político em torno da DCNEI e da BNCC/EI.

3. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS EM DISPUTAS

O propósito deste capítulo é analisar os documentos produzidos pela comunidade epistêmica, no período entre 2009 e 2019, tendo como enfoque a interpretação de demandas e antagonismos dos projetos formativos em disputa tramados na luta política em torno da DCNEI (BRASIL, 2010) e da BNCC/EI (BRASIL, 2018). Para tanto, utilizo as noções de demandas, articulação, antagonismos e hegemonia da Teoria Política do Discurso como categorias para a análise.

Para assinalar as condições que tornaram possível a emergência de demandas por formação das profissionais de Educação Infantil, considero pertinente iniciar este capítulo discorrendo um pouco sobre a conjuntura do país no recorte temporal escolhido para esta pesquisa. Os destaques que faço visam contextualizar as relações de forças estabelecidas nesse cenário político entre entidades acadêmicas, organizações internacionais e membros da sociedade civil. Seus interesses em jogo colocam em evidência relações de confronto ou mesmo, por vezes, relações de cooperação ou de coexistência, disputando hegemonia em torno de um projeto de formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil. Nos parágrafos a seguir, procuro encadear as lógicas políticas e as articulações discursivas desenhadas nesse contexto.

Com um enfoque pós-estrutural e discursivo, defendo que a política não se reduz às determinações do capital nem a ações de agentes governamentais ou de agências multilaterais. Contudo, não nego que as ações dessas determinações e agências produzem efeitos nas políticas curriculares. Considero que a movimentação política de organizações nacionais e internacionais, empresas e instituições públicas e privadas, com suas pretensas “soluções” para a educação, faz circular discursos, em um processo de difusão, com efeitos de poder.

Na discussão que Macedo (2013) desenvolve em “A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares”, ela afirma que as políticas educacionais e curriculares no Brasil vêm se legitimando por meio de uma ideia de crise socioeducacional, que atua como um exterior constitutivo do discurso da “intervenção”. Nesse sentido, cada vez mais instauram-se visões hegemônicas produtoras de diagnósticos que projetam estratégias para solucionar a suposta crise da educação.

Segundo minha interpretação dos documentos selecionados, os argumentos

sobre essa “crise” giram em torno de uma falta de qualidade da Educação Básica brasileira e, no caso da Educação Infantil, apontam que essa carência decorre, principalmente, da falta de “qualidade dos professores e atividades” (BM, 2011). Isso vem favorecendo a articulação de variadas demandas que se presumem não serem atendidas em decorrência da referida crise. Entretanto, a própria crise enunciada é a condição que produz essa articulação.

Nesse cenário, emerge a aproximação de distintas instituições com o Estado que, além de oferecer o diagnóstico da “falta de qualidade”, trazem as respostas para resolver os problemas por elas diagnosticados. Com essa ânsia de controlar o social, destaca-se o conhecimento produzido por *think tanks*⁸ do Banco Mundial – BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. As relações entre esses organismos e o governo brasileiro vêm se aprofundando desde a década de 1990, trazendo impactos significativos nas políticas educacionais e curriculares do país.

Estudos como os de Mota Jr. e Maués (2014), Maués e Bastos (2016, 2017) analisam as orientações de organizações internacionais e seus impactos sobre as políticas de formação de professores no Brasil, e apontam que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o país recebe recomendações de organismos multilaterais com diretrizes políticas sobre como melhorar a formação docente. Essas recomendações são materializadas em forma de documentos que se destinam aos países em desenvolvimento. A preocupação dessas entidades internacionais em relação à formação de professores se sustenta na visão desses profissionais como uma ferramenta que pode impulsionar a realização da sociedade do conhecimento.

Por meio de diagnósticos e propostas de intervenção, os *think tanks* do BM e do BID influenciam profundamente as reformas educacionais realizadas no país. Vale dizer, porém, que essas influências não são mais do que um conjunto de sentidos sempre expostos ao hibridismo cultural e contínuas traduções. Um alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação⁹ e essas organizações estabelece-se de tal forma que traços de suas concepções de educação e sociedade marcam a

⁸ Integrantes da comunidade epistêmica, os *think tanks* são aqui entendidos como instituições e agentes individuais que se movem nos campos da academia, da política, da mídia e da economia, organizando pesquisas e propondo soluções sociopolíticas, tendo influência em políticas públicas.

⁹ No site do MEC, consta uma seção sobre a assessoria internacional que pontua a participação do BID e do BM junto ao Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20757-banco-interamericano-de-desenvolvimento-bid> e <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>

legislação educacional. Em linhas gerais, sustentam uma perspectiva economicista da educação, tanto em relação à sua função social enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências do capital, quanto em relação ao lugar que ela deve ocupar como política pública e a relação que deve estabelecer com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público.

A primeira etapa da Educação Básica brasileira é pauta importante na agenda internacional, como apontam os documentos “Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas” (BID, 2016) e “Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil” (BM, 2011).

Para os especialistas do BID, a educação na primeira fase da vida é considerada vital para o progresso econômico e social. Frente a isso, ponderam que a tentativa de “solucionar o problema da baixa qualidade do ensino fundamental contribui muito pouco para o rendimento do aprendizado se não for dada a mesma ênfase à qualidade da educação infantil” (BID, 2016, p. 123). Referenciando estudos desenvolvidos nos países do Cone Sul, destacam que “as crianças com acesso à educação pré-escolar estão mais bem preparadas para aprender nos anos subsequentes” (BID, 2016, p. 125). Entretanto, em seu diagnóstico: “as evidências deixam claro que os resultados do aprendizado na América Latina e no Caribe são fracos, especialmente em certos países e entre crianças de domicílios mais pobres e cujos pais têm menos instrução” (BID, 2016, p. 130).

Os especialistas continuam a análise dizendo que o fato de as crianças terem acesso à creche e pré-escola, mas pouco aprenderem “sugere que a qualidade da educação oferecida é um problema sério na região” (BID, 2016, p. 130). Trazendo exemplos de países que desenvolveram instrumentos de avaliação para aferir a qualidade da Educação Infantil, destacam dois componentes, tidos por eles como detectáveis: a “qualidade da estrutura” e a “qualidade do processo” (BID, 2016, p. 131). O primeiro, considerado como “o fator menos importante” (BID, 2016, p. 131), diz respeito ao ambiente, ao tipo e ao nível de capacitação das professoras, à adoção de certos currículos, ao tamanho da turma e à proporção de número de crianças por professor. Sobre este último vale ressaltar que, na argumentação desses especialistas, “crianças designadas aleatoriamente para turmas menores mostram resultado melhor do que as de turmas maiores em diversas medições de desempenho adulto, **inclusive frequência universitária**”. [grifo meu] (BID, 2016, p. 131). Chamo a atenção do leitor para a expressão grifada, pois permite a interpretação de certa

descaracterização do espaço universitário como formador.

O segundo componente – a qualidade do processo –, é considerado pelos especialistas como o mais importante, “o verdadeiro teste” (BID, 2016, p. 132). Esse componente refere-se às interações oferecidas à criança no espaço da Educação Infantil. “Isso inclui a maneira como o professor dá sua aula, a natureza e qualidade das interações entre adultos e crianças ou entre o aluno e seus colegas e a disponibilidade de certos tipos de atividades” (BID, 2016, p. 131). Associo essa descrição ao que estou trabalhando nesta Tese como sentidos da profissionalidade docente – no próximo capítulo, retomarei essa questão.

Referindo-se à “qualidade do processo” como um grande desafio da Educação Infantil da América Latina, argumentam que: “Já existem evidências claras e coerentes de que a qualidade da educação que muitas crianças recebem é fraca e não as prepara bem para a escolarização nas séries seguintes ou para a vida de maneira geral” (BID, 2016, p.139). Esse enunciado expressa um discurso que atribui à Educação Infantil a função social de preparação para o Ensino Fundamental.

Lançando mão de questionamentos que colocam em voga possíveis razões para o baixo desempenho docente, os *think tanks* do BID elencam dois motivos: primeiro, a falta de habilidades profissionais, “pois certas ferramentas práticas que se focam em métodos de ensino não são enfatizadas na formação do professor antes do emprego e durante o emprego”, e segundo, a falta de incentivos monetários, “já que os professores na região geralmente não são reconhecidos ao mostrar melhor desempenho” (BID, 2016, p.140).

Para solucionar a falta de habilidades, propõem programas de aprimoramento profissional, mas confrontam a configuração que os programas dos países latino-americanos, segundo eles, costumam apresentar: “cursos teóricos, não **práticos**”; “que não fornecem **ferramentas práticas** para ajudar os professores a melhorar”; e que “são genéricos, em vez de concentrados nos pontos fortes e fracos de um determinado professor” [grifo meu] (BID, 2016, p.140). Esse enunciado conduz à interpretação de um projeto formativo instituído por uma pedagogia de competências técnicas e por uma epistemologia da prática (aspectos que serão desenvolvidos na seção 3.2). Os especialistas culminam sua argumentação dizendo que “Se, após treinamento de alta qualidade em exercício, o professor continua a ter um desempenho aquém do esperado, deve-se contemplar com seriedade a dispensa ou aposentaria precoce (BID, 2016, p. 144).

De modo semelhante, operando também numa lógica pautada por um discurso de responsabilização docente, os especialistas do Banco Mundial culpabilizam os professores pela problemática social, ao mesmo tempo que projetam na docência a capacidade de solucioná-la. Iniciam sua argumentação mencionando “as evidências dos Estados Unidos, Argentina, Chile e outros lugares” sobre os impactos positivos da Educação Infantil. Em se tratando do Brasil, abordam que essas “evidências” são complementadas com dados que mostram os impactos positivos, particularmente da pré-escola, “no desenvolvimento cognitivo no curto prazo, nos níveis de aprendizado (medidos por avaliações externas) no médio prazo, e na escolaridade e renda no longo prazo” (BM, 2011, p. 10).

Tratando da “qualidade” da Educação Infantil, esses especialistas apontam que depois dos padrões mínimos de infraestrutura para creches e pré-escolas estabelecidos pelo MEC,

O próximo passo será estabelecer um nível adicional de diretrizes de licenciamento, que será aplicado a relações aluno-professores e às qualificações do professor. Os municípios podem melhorar a qualidade por meio da introdução de ferramentas padronizadas de observação, tais como os instrumentos ITERS-R e ECERS-R – entre outros – que permitem um monitoramento regular e sistemático da qualidade das atividades e da estrutura do programa. (BM, 2011, p. 18)

Não é meu propósito focar nesses instrumentos de avaliação sugeridos, contudo, faço esse destaque para mencionar a forma de atuação dessas organizações multilaterais. Elas propõem a utilização de determinados instrumentos de medição, tendo como principal argumento sua fundamentação em “evidências” internacionais, numa tentativa de padronização das práticas de atendimento oferecido nas instituições de Educação Infantil.

Tomando por base um estudo piloto realizado em uma capital brasileira, onde instrumentos de avaliação foram aplicados, os especialistas do BM concluem que a formação que as educadoras recebem é insuficiente para prepará-las de modo a contribuir com o desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, deixam claro seu posicionamento em favor de um projeto formativo caracterizado por “**treinamentos** de alta qualidade” (BM, 2011, p. 30), já que defendem que “somente um alto nível de formação não garante sucesso na Educação Infantil. Os professores precisam de **treinamento**, mas, em particular, precisam de **treinamento em atividades práticas** e interações para promover o desenvolvimento cognitivo da criança” [grifo meu] (BM, 2011, p. 31).

Essa atribuição de sentido à formação docente como “treinamento” será desenvolvida na segunda seção deste capítulo. Entretanto, apenas para registrar uma nuance deste projeto formativo, destaco o excerto a seguir, o qual sugere que: “parcerias fora do setor público podem oferecer recursos significativos para expandir os serviços de desenvolvimento da primeira infância, melhorar sua qualidade” (BM, 2011, p. 19). Associado a isso está o argumento de que falta às professoras “uma melhor orientação sobre atividades eficazes”. Então, “um passo importante será fornecer livros práticos ou guias com planos de aula com atividades específicas para a pré-leitura, a pré-matemática e outras áreas, para ajudar educadores a não apenas entender quais são as boas atividades, mas também a como implementá-las” (BM, 2011, p. 17). Dentre outras intercorrências, essa “parceria” público-privado vem fomentando a comercialização de “pacotes” educacionais que incluem materiais apostilados voltados à formação em serviço das professoras.

Atuando com uma lógica semelhante que desqualifica o caráter público da educação, apontando-o como ineficiente, o movimento Todos pela Educação composto, principalmente, por grupos empresariais, vem se assumindo como aquele que tem a solução para os professores e a sua formação, tidos como um dos principais inimigos da escola de qualidade. Em “Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica”, o Movimento define “premissas que devem balizar os cursos de formação inicial dos professores da Educação Infantil e tem por objetivo contribuir para a qualificação e para a ampliação do diálogo com as instâncias responsáveis pela formação do docente dessa etapa” (TPE, 2013, p. 21).

Nesse jogo político, outros sujeitos (entidades acadêmicas, fóruns da sociedade civil, movimentos sociais, etc.) disputam significações e sentidos para a docência de Educação Infantil, a partir da articulação de demandas pelo local e pelo tipo de formação em cadeias de equivalência possibilitadas/bloqueadas pelo antagonismo (LACLAU, 2011) a todos que, pelo diagnóstico em jogo, sustentam a ineficiência da formação dessa docência.

Há mais de três décadas, a ANFOPE, por exemplo, vem se assumindo como militante em defesa da formação de professoras e professores. De igual modo, o FORUMDIR tem assumido sua posição em defesa da formação docente em nível superior universitário e na garantia de uma formação que trabalhe de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Também se posiciona na defesa do respeito às trajetórias históricas das Faculdades e Centros de Educação e a garantia

da formação das professoras e dos professores no nível superior, de forma especial, nas universidades públicas (ZAN; MOTA, 2019).

Sujeitos engajados mais especificamente com a Educação Infantil também foram se organizando, inicialmente, em instâncias regionais e, nos anos 2000, em âmbito nacional com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB. Essa prática articulatória em torno da Educação Infantil abriu espaço para a discussão das questões específicas relativas a essa etapa educacional. Em uma esfera de mobilização, intervenção e discussão, as ações do MIEIB têm como foco as políticas públicas para a infância, reivindicando a garantia de acesso à Educação Infantil para todas as crianças, e tendo como ponto central dessa discussão a questão da formação docente. O MIEIB constitui-se um interlocutor ativo gerando forças mobilizadas por sua participação em outras redes como na Rede Nacional Primeira Infância.

Com os discursos da ampliação da participação social e do protagonismo dos professores, dentre outros, produzidos a partir de 2003, durante o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, reivindicações do MIEIB ganham espaço na luta política. Um exemplo disso foi quando, ainda no período de candidatura, em resposta a uma carta compromisso com a Educação Infantil enviada pelo MIEIB aos presidentiáveis, Lula se compromete em reconhecer o movimento como interlocutor junto ao Ministério da Educação na formulação das políticas para a infância, e também em apoiar suas ações, incluindo-o como representação nas discussões e na definição das políticas de Educação Infantil.

Esse cenário também favoreceu a articulação de demandas no movimento nacional de educadores. Tratando da formação docente, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovado em 2006, incorporou, por exemplo, muitas das demandas da ANFOPE, do FORUMDIR e de outras entidades de profissionais da educação. Suas reivindicações centravam-se num projeto formativo que oferecesse à futura pedagoga uma formação integrada para atuar na docência de Educação Infantil, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente, na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Com essa defesa, se empenharam no enfrentamento da dicotomia entre bacharel e licenciada, bem como das habilitações fragmentadas e técnicas que marcavam a formação das pedagogas.

Certas demandas do MIEIB foram atendidas nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, 2010). Dentre elas, a reivindicação em prol da constituição de um currículo que respeite as especificidades das infâncias, enfatizando a interrelação entre o cuidar, o educar e o brincar, visando o bem-estar da criança e a integralidade de seu desenvolvimento.

Considerando a Educação Infantil como espaço de caráter não doméstico que cuida e educa crianças de até seis anos, e entendendo a criança como “sujeito biopsicossocial, produtora de história, de cultura, capaz de aprender, de intervir e modificar a realidade de maneira espontânea, lúdica, criativa e estética” (MIEIB, 2012, p. 2), o MIEIB enuncia referências ao campo da Sociologia da Infância que se voltam a múltiplas formas de ser criança. O que pode sugerir um projeto de formação docente que vai na contramão de tentativas de padronização pedagógica, com aderência à material didático apostilado e técnicas padronizadas.

Embora no governo do PT tenham sido abertas possibilidades de diálogos não significa que as reivindicações foram consensuais e destituídas de críticas ao governo. Ao contrário, os movimentos não se eximiram em manifestar suas insatisfações. No 13º Encontro Nacional da ANFOPE, por exemplo, a Associação realizou uma avaliação do primeiro governo Lula (2003-2006) e criticou a inexistência de um projeto educacional articulado a um projeto de sociedade que suprisse as disparidades estruturais do país. Nesse documento, critica a política econômica brasileira pautada na obediência às determinações dos organismos internacionais e a opção adotada pelo governo Lula em aumentar o *superávit* primário, com a finalidade de pagar os juros da dívida, tal como expresso no excerto a seguir:

No que diz respeito à política econômica, ainda observamos debilidades e contradições. Do orçamento da união são retirados 40% para pagamento dos juros da dívida, deixando para investimentos nas áreas prioritárias menos de 5%. Essa situação vem mobilizando principalmente os professores, que através de sua entidade máxima, a CNTE, tem levantado a polêmica bandeira de conversão da dívida por investimento na educação. (ANFOPE, 2006, p. 13)

Considerando a conjuntura nacional, é perceptível o enfoque da inclusão social no cenário das políticas desenvolvidas na gestão de Lula (2003-2010) e complementadas na gestão de Dilma Rousseff (2011-2016). No âmbito da Educação Básica e da formação docente esse enfoque ganhou força. Entretanto, as políticas sociais compensatórias e programas emergenciais priorizados no governo do PT, ainda que importantes para milhões de brasileiros das classes populares, não conseguiram superar os sérios problemas sociais de natureza estrutural, como a taxa

de desemprego significativa, salários ainda rebaixados e elevada concentração de renda (ANFOPE, 2016).

Uma leitura atenta dos documentos finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE, realizados no período correspondente à gestão do PT evidencia que demandas originárias do movimento de educadores não foram satisfatoriamente consideradas e atendidas. A começar pelo caráter de não ruptura com o modelo e as concepções de formação até então recorrentes no MEC: caracterizado por parcos investimentos, por redução dos recursos e pelo aligeiramento na formação.

Nesse âmbito, permaneceram os programas de formação a distância, como o Programa Pró-Licenciatura, que, através de editais, estabeleceu convênio com Universidades e sistemas de ensino para professores em exercício sem formação superior. Teve-se, ainda, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituída como política de expansão do ensino superior e principalmente de formação docente. Além destes, cabe citar o Programa Universidade para Todos – Prouni, que disponibilizou bolsas de estudo em instituições particulares de Ensino Superior.

Além de enfrentar propostas de aligeiramento da formação, o movimento de educadores empregou forças para combater políticas de privatização da educação, defendendo a educação pública. Considerando esse contexto de embate político-organizativo, a ANFOPE, em conjunto com outras entidades nacionais do campo educacional, “buscou, ao longo da segunda metade da década de 2000, aprofundar o estudo e a discussão sobre a temática da formação e da profissionalização do magistério, articulando-se às lutas mais gerais dos educadores brasileiros”. (ANFOPE, 2016, p. 12)

A abertura para o diálogo possibilitada nos governos de Lula e Dilma foi fortemente comprometida após o *impeachment* da presidenta, ocorrido em agosto de 2016. Com esse “golpe jurídico-parlamentar-midiático” (ANFOPE, 2016, p. 20), o cenário político alterou-se de forma drástica e vertiginosa. Na interpretação da ANFOPE, a mídia brasileira desempenhou um papel fundamental, visto que desde o resultado das eleições de 2002, de modo agressivo e parcial, colocava-se em oposição ao governo do PT.

Seu discurso anticorrupção era o estímulo que motivava os protestos pró-*impeachment*, manipulando a opinião pública contra os partidos chamados de esquerda e que, depois, se constituiriam em oposição ao golpe. A mídia internacional e diversas entidades acadêmicas e sindicais denunciavam ser o processo de impeachment um golpe parlamentar apoiado por segmentos importantes do Judiciário, pela maioria da Câmara e do Senado Federal, pela

grande mídia e por amplos setores do empresariado nacional, bem como pelas oligarquias e setores conservadores, ancorados no fundamentalismo religioso. (ANFOPE, 2016, p. 20)

Para a Associação, esse cenário instaurado violou os princípios democráticos que devem balizar a vida pública e as ações políticas no campo da educação.

Na gestão do Michel Temer (2016-2018), os novos integrantes do Ministério da Educação estabeleceram propostas antagônicas e conflitantes que desconsideraram todo processo de discussão anterior. Como exemplo, podem ser citadas: a terceira versão da BNCC (elaborada por integrantes de grupos empresariais), que trouxe mudanças conceituais significativas que retrocederam em termos do que já havia sido incorporado nos textos da primeira e segunda versão (que contaram fortemente com a participação das entidades acadêmicas e movimentos sociais, principalmente integrantes do MIEIB), e a proposta da Base Nacional da Formação de Professores, que surge com o propósito de adequar os currículos dos cursos de formação docente à BNCC da Educação Básica.

Sobre o contexto em pauta, a ANFOPE se posicionou contrária à BNCC, enfatizando que não deve ser confundida com a Base Comum Nacional, que é a principal referência da entidade para a organização institucional e curricular dos cursos de formação de professores. Em suas palavras, “a base comum nacional [em oposição ao currículo mínimo] constitui-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento da formação unitária dos educadores” (ANFOPE, 2016, p. 16). Vale discutir que, embora os textos da ANFOPE manifestem oposição à BNCC, a ideia de fundamento continua forte na proposta da Associação. A base comum defendida pela ANFOPE gira em torno da aposta em um modelo identitário predefinido da docência, com base em especialismos que caracterizam o professor, apontando para o exercício da docência como articulador genérico de seu fazer/saber. (BROGES, 2015).

Ainda considerando a conjuntura educacional do país nesse período do governo Temer, reivindicações passadas retornaram à pauta dos debates realizados pela ANFOPE. Como apontarei nas duas seções seguintes, este governo volta a acentuar a formação docente em nível médio, retomando a proposta dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, em substituição aos cursos de Pedagogia. Novas reivindicações também passaram a integrar a sua pauta, como por exemplo, o repúdio “à vinculação obrigatória de programas e cursos de

formação de professores a livros didáticos que tomem por base o que preconiza a BNCC” (ANFOPE, 2018, p. 46).

No dizer da ANFOPE (2021, p. 14), houve “a consolidação do golpe de 2016, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018”. Frente à atual conjuntura, a entidade reafirma seus princípios, visto que o atual governo “intensificou a agenda neoliberal e ultraconservadora, amplificando o autoritarismo, desrespeitando instituições democráticas, abolindo direitos”.

Interpretando as demandas educacionais conservadoras e ultraliberais que passaram a se mover no jogo político após as eleições de 2018, Lopes (2019) menciona alguns dos momentos de uma articulação discursiva que levou Bolsonaro à presidência da República, tais como o movimento Escola sem Partido, as críticas a Paulo Freire e o combate a uma suposta ideologia de gênero nas escolas. Segundo a autora, “mesmo após a eleição, é em torno das políticas educacionais e dos embates com as universidades públicas que vem se dando grande parte dos movimentos políticos antagônicos constituintes do social” (LOPES, 2019, p. 4).

Ainda ousa acrescentar a proposta de *homeschooling* ou educação domiciliar, tão em voga no governo atual, como um antagonismo ao que vem sendo articulado em torno da Educação Infantil como espaço institucional e educacional e de caráter não doméstico, o qual necessita de profissionais com formação correspondente, tal como enunciado no Parecer CNE/CEB nº 20, que revisou as DCNEI:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009a, p. 4)

A propósito, no atual governo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil parecem estar sofrendo um apagamento, enquanto que a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização vêm sendo fortalecidas como os referenciais para as políticas constituídas nesse governo.

Minha intenção até aqui foi percorrer um constructo que compreende produções de sentidos tramados na luta política no período entre 2009 e 2019. Apesar de haver continuidades nas ações políticas entre um governo e outro, há uma investida no sentido de enfatizar diferenças, por parte dos governos Temer e Bolsonaro, a partir de oposições ideológicas que confrontaram o governo do PT.

Conjecturo que os projetos formativos desenhados nesses governos se circunscrevem em um registro teórico mais amplo que poderíamos caracterizar como traduções (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013) de perspectivas tecnicistas e instrumentais. Embora eu tenha feito menções a esses governos, reitero que o Estado não ocupa centralidade no jogo da significação das políticas curriculares, pois:

Todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos. Ao longo da história do pensamento curricular, nós e muitos outros também falamos, escrevemos, produzimos ações em favor de disciplinas escolares, em favor da flexibilidade curricular ou da integração curricular, e mesmo criticando a disciplinaridade. Tais discursos – nossos discursos – também estão no jogo da significação das políticas curriculares. (LOPES, 2019a, p. 65)

Feitas essas considerações, meu foco nesta investigação está nas demandas que produzem certos discursos políticos sobre a docência de Educação Infantil. Todavia, conhecer agentes dessa política no recorte contingencial desta pesquisa me parece produtivo para interpretar as lutas políticas travadas na disputa por hegemonia em torno de um projeto de formação.

3.1 Demandas pelo local de formação

No primeiro capítulo deste trabalho, tratei da problemática desenvolvida nesta Tese, discutindo como o sujeito responsável pela educação das crianças de 0 a 5 anos tem sido significado na história da Educação Infantil. Abordei a relação entre a maternagem e a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-a como um antagonismo que viabiliza a fixação de sentidos em torno da docência de Educação Infantil. Além disso, discorri sobre a comunidade epistêmica como um conjunto de entidades acadêmicas, organizações multilaterais e organizações da sociedade civil que se posicionam, têm demandas e fazem proposições que pretendem tornar hegemônicas na sociedade. Retomo aqui essas discussões tensionando lógicas que, segundo minha interpretação dos documentos selecionados, põem em marcha as disputas pelo local de formação.

A formação das profissionais de Educação Infantil é um tema que já mobilizou muitos embates entre a comunidade epistêmica. Os espaços institucionais onde essa formação deve ocorrer é um dos principais motivos dessas disputas. Como foi argumentado no capítulo 1, antes da LDBEN (BRASIL, 1996), a Coordenação Geral de Educação Infantil emitiu um documento (BRASIL, 1994), o qual apontava a

necessidade de uma formação específica para as profissionais que trabalhavam com as crianças de 0 a 6 anos. Indicava-se uma formação que possibilitasse a articulação de práticas de cuidado e educação. Contudo, apesar dessa necessidade já ter sido apontada nesse documento, a LDBEN tratou a formação profissional para a Educação Infantil de maneira genérica, permitindo que ocorresse em diferentes cursos de licenciatura, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo admitida a formação em nível médio na modalidade Normal¹⁰.

Esse ordenamento legal provocou intensos debates na área da Educação já que se movia em direção contrária às críticas registradas no campo da Educação Infantil que sustentavam a necessidade da formação da respectiva professora no âmbito das Universidades. Por recorridas vezes, entidades representativas dos profissionais da educação posicionaram-se contrariamente à proposta de assumir o Instituto Superior e o Curso Normal como um dos lugares destinados à formação de docentes para a Educação Infantil, tanto pelo caráter de aligeiramento da formação profissional quanto por estar imbuído de uma concepção tecnicista e pragmatista.

Em sua trajetória, a ANFOPE, por exemplo, confronta projetos de formação assentados em políticas neoliberais, denunciando o aligeiramento e a tendência à descaracterização que ameaçam a formação docente pelo viés dessas políticas. Na contramão, a entidade estabelece fundamentos para uma formação contextualizada e crítica dos educadores e educadoras.

Atentando para as publicações referentes ao recorte temporal que me propus investigar (de 2009 a 2019), observo como a entidade vai reafirmando princípios e posições defendidas desde o início do movimento. A seguir, parafraseio alguns desses princípios gerais por ela mantidos e que possuem relação com a temática desta Tese:

- a) O movimento defende a extinção gradativa da formação em nível médio, propondo a formação inicial em nível superior como base da profissionalização do magistério da Educação Infantil;
- b) A formação inicial das professoras, sempre na modalidade presencial, desenvolvida de forma contextualizada na sociedade brasileira;
- c) A Universidade e suas Faculdades de Educação como locais prioritários para

¹⁰ Essas informações referem-se ao artigo 62 contido no texto original da Lei 9.394/1996. Esse artigo passou por duas reformações, sendo a mais recente dada pela lei nº 13.415, de 2017, que retirou os termos “universidades e institutos superiores de educação”, mas manteve a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais em nível médio.

- a formação de professoras de Educação Infantil. O movimento confrontou propostas de diversificação dos espaços de formação dessa docência, como por exemplo, a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores;
- d) O curso de Pedagogia tenha como formação básica a docência, e que esta formação seja indissociável à extensão e à pesquisa, ao trabalho como princípio educativo, à unidade de formação da professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e à gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares;
 - e) A divulgação e socialização de diferentes propostas de organização curricular, advindas de iniciativas individuais, de entidades e/ou instituições, que venham a contribuir com a melhoria da profissionalização das educadoras e com a qualidade do trabalho docente;
 - f) O estabelecimento dos princípios da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, visando integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação.

Desde a década de 1980, a ANFOPE já defendia o princípio de que a docência deve ser a base da formação de educadoras. Esse princípio estimulou a criação e a proliferação de cursos de Pedagogia com foco na Educação Infantil, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a criação de outras demandas profissionais para as pedagogas. Contudo, foram suscitadas diversas polêmicas em torno da identidade legal do curso de Pedagogia. Dentre elas destacam-se as controvérsias com relação à criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal estabelecidos pela LDBEN como o local de formação inicial das profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia ao longo de boa parte de sua história, pelo menos do ponto de vista da legislação curricular oficial, não se ocupou explicitamente com a formação da professora de Educação Infantil (BRASIL, 1939). Nas políticas educacionais desenvolvidas no regime militar, o foco do curso estava na formação dos chamados especialistas em educação (BRASIL, 1969). Desde o final da década de 1970, essa ênfase passou a ser questionada e, em boa medida, rebatida por parte de algumas instituições formadoras e pelos movimentos de organização dos profissionais da educação e valorização do magistério da Educação Básica (SILVA,

2003; GONÇALVES, 2017). Como fruto dessas lutas operadas por educadores e educadoras, comissões dos cursos de Pedagogia de universidades brasileiras se organizaram com o foco na formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009; GONÇALVES, 2017). Essa mobilização contribuiu consideravelmente para a melhoria dos patamares de profissionalismo e profissionalização dessas docentes. No entanto, como já dito, ao estabelecer que a formação das profissionais de Educação Infantil fosse realizada nos Institutos Superiores e Cursos Normais, a LDBEN desconsiderou uma realidade que já estava sendo construída em cursos de Pedagogia do país.

O FORUMDIR foi um dos representantes da comunidade acadêmica que se mobilizou antagonicamente a essa proposição da LDBEN, contrapondo-se ao movimento que defendia os Institutos Superiores de Educação. A principal crítica aos Institutos Superiores como espaço preferencial de formação das docentes é que estes restringiam-se a uma formação profissional eminentemente prática ou técnica, tendo retirado a pesquisa de seu projeto formativo. Essa característica reafirma uma concepção que dicotomiza a profissional docente da especialista encarregada pela gestão educacional. De certa maneira, essa compreensão sutilmente expressada na LDBEN – de separar o fazer do pensar a docência e a escola – é também contraposta na própria LDBEN (Art. 67, § 2º).

Assim como o FORUMDIR, a ANFOPE posiciona-se em defesa do curso de Pedagogia como espaço próprio de formação para a docência. Junto a isso, a Associação argumenta que a formação inicial deve ser sempre realizada presencialmente e em nível superior, inclusive quando se trata da formação destinada a professoras leigas que atuam na Educação Infantil. A citação a seguir registra a crítica da ANFOPE ao panorama de formação das professoras de Educação Infantil no país:

Em pleno século XXI, o Brasil convive com professores leigos no ensino fundamental (0,6%). Em termos absolutos são 152 mil docentes nesta situação. O problema mais grave situa-se na educação infantil, etapa em que trabalham 369 mil docentes. Destes, menos da metade possui nível superior (48,1%), outra quantidade praticamente igual possui apenas o nível médio (41,3%) e 10,7% são leigos. (ANFOPE, 2011, p. 8)

Frente a essa caracterização, a necessidade de formação inicial superior emerge como uma demanda nos documentos da ANFOPE. No pronunciamento que objetivou contribuir com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-

2020), a entidade relembra que o PNE (2001-2011) havia estipulado o prazo de cinco anos para que todas as professoras de Educação Infantil possuíssem, no mínimo, o curso normal em nível médio, e o prazo de dez anos para que setenta por cento dessas professoras tivessem formação específica de nível superior. Nessa publicação, a ANFOPE reitera suas solicitações, afirmando que a estratégia 15.9 deveria assegurar a formação em nível superior para todas as professoras de Educação Infantil, até 2016. Como justificativa, a entidade argumenta que:

Levando em consideração a importância do período pré-escolar para o desenvolvimento infantil é preciso assegurar a formação dos profissionais da educação infantil em nível superior. O prazo permite agenciar as estratégias e as ações para a consecução desta formação e valorização do profissional da educação infantil. (ANFOPE, 2011, p. 10)

Em publicações anteriores, a entidade já demonstra sua permanente defesa em favor da Universidade e das Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação inicial para a docência da Educação Básica (ANFOPE, 2004, 2006, 2008, 2010). Além disso, manifesta-se reversa a propostas de formação realizadas na modalidade não-presencial, destacando o “aligeiramento das formações pela utilização inadequada da educação a distância” (ANFOPE, 2006, p. 15). A entidade demarca a posição em defesa de que a formação inicial de professores e professoras da Educação Básica seja presencial, ressaltando a importância dessa modalidade, “que propicia um conjunto de experiências acadêmicas e culturais essenciais para a formação de profissionais da educação” (ANFOPE, 2011, p. 8).

É possível interpretar esse posicionamento como uma antinomia às alternativas emergenciais ainda existentes no enfrentamento da demanda emergente por formação. Pelo contexto, é cabível atribuir essa crítica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), disposto pelo governo Lula através do Decreto nº 5.800, de 2006. Esse Sistema integrou as estratégias de oferta de processos de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, propondo a implantação de Ensino Superior a distância para também graduar as profissionais da Educação Infantil.

A posição de que essa formação seja realizada na modalidade presencial foi parcialmente incorporada no Decreto nº 6.755, de 2009¹¹. Dentre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, esse Decreto estabeleceu o de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino

¹¹ Esse Decreto foi revogado pela presidenta Dilma Rousseff em 2016 por meio do Decreto nº 8.752.

superior, preferencialmente na modalidade presencial” (Art. 3º, VI). No documento final do 16º Encontro Nacional da ANFOPE que abordou sobre o PNE, a Associação considerou o termo “preferencialmente”, contido no referido Decreto, como um infortúnio (ANFOPE, 2012, p. 41), visto que não impede a realização da formação inicial de professores na modalidade a distância.

Diferentemente da ANFOPE, o Fórum de diretores se posicionou favorável à formação de professoras e professores na modalidade a distância, admitindo-a tanto para a formação inicial, quanto para a formação em serviço e para a formação continuada. O FORUMDIR justifica essa defesa considerando as dificuldades de construção de políticas de formação profissional, devido à diversidade cultural e às dimensões continentais do Brasil. Frente a isso, argumenta que a formação docente na modalidade EAD é viável, desde que sejam assegurados determinados princípios orientadores para o seu desenvolvimento. Dentre eles, a garantia de uma ação efetiva do Estado capaz de cercear ações corporativas de setores empresariais.

É possível notar uma única ressalva feita pela ANFOPE no documento final do 15º Encontro Nacional, que tratou das políticas de formação inicial e continuada de profissionais da educação no contexto dos anos 2000. A Associação defende “a formação de qualidade em nível superior nas universidades, sendo a formação inicial sempre presencial – salvo os casos de extrema precariedade de oferta onde não existam instituições formadoras de nível superior” (ANFOPE, 2010, p. 50). Na sequência, também se posiciona a favor da “extinção gradativa da formação de professores em nível de ensino médio”. (ANFOPE, 2010, p. 50)

Essa manifestação permaneceu como pauta no documento final do 17º Encontro Nacional, realizado em 2014. Nessa ocasião, a ANFOPE pondera a necessidade de elevar a formação das profissionais educadoras da infância, em nível superior, e de estar “definido o prazo inadiável para a extinção da modalidade Normal em nível médio em cada Estado” (ANFOPE, 2014, p. 30). A Associação menciona que o número de jovens matriculadas no magistério do Ensino Médio vem decrescendo desde 2009. No entanto, esses cursos prevalecem em estados das regiões Sul e Sudeste, apesar de serem as regiões brasileiras com maior número de instituições públicas com cursos de Pedagogia. Para a ANFOPE, esse é um dos indicadores da ausência de política de formação docente especialmente para a Educação Infantil.

Os cursos normais em nível médio, de certa forma, consolidam a formação neste nível como política pública permanente, procrastinando a formação superior das

professoras nas universidades. Para o movimento nacional de educadores, este anseio histórico pela formação em nível superior é a condição indispensável para aumentar a qualidade da educação pública.

De modo semelhante, a Rede Nacional Primeira Infância argumenta que a Educação Infantil necessita de professoras qualificadas, visto que são mediadoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. “Considerando a peculiar condição de desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância, os sistemas de ensino devem primar para que essa etapa da educação básica seja atendida pelos profissionais mais qualificados”. (RNPI, 2010, p. 48)

No Plano Nacional Primeira Infância, a Rede projeta que no período de dez anos todas as professoras e gestoras de Educação Infantil tenham formação superior. O Plano propõe:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, 70% dos dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível superior e, em 10 anos, 100%; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 100% tenham formação específica de nível superior; c) que, em dez anos, todos os professores tenham formação em educação inclusiva e em libras. (RNPI, 2010, p. 51)

Ao considerar a vigência deste plano, a RNPI argumenta que devem ser admitidas somente profissionais graduadas em curso de Pedagogia, ou em outro curso superior semelhante, com habilitação para a Educação Infantil. A titulação de nível médio na modalidade Normal é considerada como opção somente se esgotada a disponibilidade de profissionais que possuam formação específica em nível superior.

Na minha interpretação, essa defesa feita pela RNPI, e também pela ANFOPE e pelo FORUMDIR, de que a formação inicial deve ser em nível superior e realizada numa instituição universitária opera como uma resposta em combate à ideia de que para ser professora de Educação Infantil “basta gostar de crianças” e cumprir “um chamado”, “uma missão”. Essa compreensão ainda habita fortemente no imaginário social e é, de certa forma, reforçada no cenário brasileiro através das publicações de organizações internacionais, principalmente quando tratam do trabalho com crianças de 0 a 3 anos. Em uma das publicações em questão (BID, 2016), inclusive, é feita uma diferenciação entre a nomenclatura utilizada para se referir aos adultos que trabalham em creches, denominados “cuidadores”, e os que trabalham em pré-escola,

denominados “professores”¹².

Se tratando da oferta de creches na América Latina e no Caribe, os especialistas do BID mencionam que, em geral, essa oferta pode ser mapeada em dois modelos de operação – o modelo comunitário e o modelo institucional:

O modelo comunitário depende fortemente da comunidade para espaço e mão de obra. Os cuidados são fornecidos por mães da comunidade, em suas próprias casas ou em instalações concedidas para esse fim. O programa paga à mãe um subsídio por criança para cobrir o custo da alimentação e sua remuneração. [...] Tradicionalmente, os modelos comunitários exigem pouco das cuidadoras em termos de qualificação, como escolaridade e capacitação prévia. (BID, 2016, p. 101)

O modelo institucional opera em instalações maiores, construídas (ou adaptadas) exclusivamente para o propósito de abrigar uma creche. [...] Como regra geral, **os cuidadores devem ter grau técnico ou vocacional em curso de educação para a primeira infância**. São funcionários formais do programa e recebem benefícios trabalhistas. [grifo meu] (BID, 2016, p. 102)

Na sequência, os especialistas do BID destacam que a modalidade comunitária de creches, recorrentes nessa região desde década de 1980, tem passado por modificações significativas. Citam o exemplo da Colômbia, que “oferece treinamento no trabalho para profissionalizar as cuidadoras (as mães da comunidade), e aprovou uma reforma para garantir que teriam contrato formal de trabalho e salário mínimo, além de benefícios trabalhistas”; e do Peru, que “está desativando o serviço que fornecia em casas particulares, e transferindo todas as crianças e cuidadoras para espaços comunitários que foram adaptados e equipados para esse fim” (BID, 2016, p. 102). Frente a esses registros, como proposta de solução para as regiões em que prevalecem as creches comunitárias, os especialistas apontam que “fornecer capacitação, orientação e melhor supervisão no local de trabalho para as mães da comunidade que exercem essa tarefa poderá ser uma promessa de melhora” (BID, 2016, p. 116).

Por repetidas vezes, é assumido um discurso “da falta de qualidade” dos serviços prestados nas creches, independentemente da modalidade ser comunitária ou institucional. Contudo, apesar de a “qualidade” das cuidadoras ser apontada como baixa, fica subentendido que a educadora de creche é capacitada por habilidades próprias, que são condicionadas pelos incentivos que recebe, tal como o questionamento a seguir sintetiza: “De que incentivos os provedores de cuidados na creche dispõem para prestar serviços de alta qualidade?” (BID, 2016, p. 19). No

¹² No capítulo 4, essa questão é retomada e aprofundada com a ênfase nos sentidos atribuídos à profissionalidade.

decorrer da argumentação, é apontado que “os serviços de creche têm dois objetivos: permitir que as mães trabalhem e contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil” (BID, 2016, p. 95). Com isso, é possível interpretar que uma das motivações às cuidadoras de creche estaria na sua *missão* de mãe substituta, cuja função social é cuidar dessas crianças hoje para que não “venham cometer delitos criminais como jovens adultos”, ao mesmo tempo em que deve estar empenhada em cumprir sua vocação de ofício suprimindo “déficits de nutrição, cognição, linguagem, coordenação motora e desenvolvimento socioemocional em idade tenra” (BID, 2016, p. 207), visando que essas crianças, no futuro, apresentem um rendimento escolar mais alto. A hegemonia de que a profissional de Educação Infantil pode atender a essas demandas sociais, na minha interpretação, emerge dos tensionamentos entre as funções de *cuidar/educar/preparar/compensar* atribuídas à Educação Infantil. Isso, numa perspectiva de educação como assistência social, visando minimizar supostos riscos produzidos por determinados grupos da população: a criminalidade e a baixa produtividade.

Frente a essa interpretação, considero que questionar como as ideias de “maternagem”, “missão” e “vocação” se deslocam para o campo da Educação Infantil pode ser um caminho proveitoso a ser investigado, não para buscar origens, mas para desassentar contingências que as fortaleceram como hegemônicas. Com isso, outros nomes associam-se ao termo “cuidadora”, tais como “mãe substituta”, “vacionada”, “missionária”, “sacerdotisa”, “mulher santa” (como mencionei no capítulo 1) e entram na disputa por sentidos da docência de Educação Infantil, podendo mobilizar outras forças, dado o contexto radical no qual se inserem. Refiro-me ao contexto radical no sentido laclauniano, segundo o qual algo contingencial é constituído por um antagonismo que sempre ameaça a fixação de sentidos. As ideias vinculadas a cuidados maternos, muitas vezes consideradas como ameaça à identificação profissional das professoras de crianças de 0 a 5 anos, contudo, também é o que a constitui. Com isso, reafirmo o argumento da teoria discursiva de que um discurso se firma a partir de uma ameaça, a partir de um antagonismo.

No diagnóstico dos *think tanks* do BID, além da formação em “grau técnico ou vocacional”, é pontuado também que, em alguns países, “o curso médio completo” é a exigência para as trabalhadoras em creches – mas “essa observância está longe de ser cumprida na íntegra” (BID, 2016, p. 104) – e aponta que a profissional no cargo de coordenadora deve ter curso complementar ao Ensino Médio. Com essas

referências fica expresso que o local de formação da educadora é no próprio local de trabalho.

Essa proposta é também reforçada nos documentos elaborados pelos especialistas do Banco Mundial. Nos excertos a seguir fica evidente o Ensino Médio como exigência para a docência de Educação Infantil e que a formação em nível superior é desnecessária:

Os professores têm uma influência fundamental sobre as crianças, mas os anos de formação de professores não parecem importar muito para os resultados. [...] A qualidade dos professores é claramente importante, mas **o nível de educação formal de um professor é um indicador pobre** para a sua eficácia real. [grifo meu] (BM, 2011, p. 22)

Professores da Educação Infantil no Brasil têm menos anos de estudos do que professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Pode haver algum limite abaixo do qual os professores são simplesmente ineficazes. Esse estudo não descarta a importância de um padrão mínimo de formação de professores: por exemplo, os requisitos recentes que exigem **que os professores brasileiros tenham o Ensino Médio** devem assegurar a alfabetização e uma melhor capacidade para tirar proveito de outros recursos e materiais. Isso também pode elevar o prestígio da profissão, atraindo pessoas mais competentes. [grifo meu] (BM, 2011, p. 25)

Os dois excertos citados acima, articulados às enunciações feitas pelos *think tanks* do BID, podem expressar um favorecimento a uma formação mínima técnica, em nível médio, ou a uma suposta tendência natural ao materno para desempenhar essa função profissional por vocação, destituída de uma formação prévia específica. Interpretando as enunciações discursivas desses materiais em análise, a meu ver, a formação inicial em nível superior não aparece como projeção para o cenário educacional brasileiro. O fundamental aqui é a retirada do espaço universitário como formador. Fica subentendido que a profissional se torna professora pela prática. E, nesse discurso, a formação continuada aparece com um sentido que tende a esvaziar a importância da formação inicial, uma vez que a reduz a uma dimensão praticista do “saber fazer”. É um discurso que intensifica a cisão entre teoria e prática, ignorando o que o movimento de educadores vem por um longo tempo defendendo sobre a necessidade de uma formação inicial consistente que proporcione:

(1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensejamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2)

O trecho citado acima integra o “Manifesto em defesa da formação de professores”, emitido pela ANFOPE e pelo FORUMDIR, em dezembro de 2018. Na ocasião, as entidades reafirmam princípios do movimento de educadores, historicizando a luta em que estão envolvidas, revestindo-a de força. Reafirmando as bases do movimento, por meio desses dois princípios que reportam a documentos publicados no início dos anos 2000, a ANFOPE e o FORUMDIR enfatizam seu posicionamento contrário à proposta da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada pelo Ministério da Educação em 13 de dezembro de 2018. Ao evocar sentidos de certo pragmatismo para confrontar dicotomias entre saberes teóricos e saberes da prática, a ANFOPE e o FORUMDIR se unem nesse manifesto. Expressam-se contrariamente a uma concepção “tarefeira” da docência, tida como uma das responsáveis pelo desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior e também como ameaça à carreira do magistério:

uma visão ‘praticista’ da docência, que tende à padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo. (ANFOPE e FORUMDIR, 2018, p. 2).

Ainda assim, na interpretação que realizo dos materiais em análise, considero que esses argumentos se constituem em pontos de contato entre a ideia de vocação e a de profissão. São cadeias discursivas que se antagonizam na disputa em torno da fixação do discurso do reconhecimento profissional das trabalhadoras de creche e pré-escola. Desse modo, no cenário nacional, traços da ideia de vocação também vão compondo as políticas educacionais.

No percurso desse debate, vão acontecendo confrontos, resistências. Entidades acadêmicas (ANFOPE, FORUMDIR e outras) enunciam sua rejeição às políticas neoliberais, criticando as intervenções dos diferentes agentes, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais no âmbito dessas políticas. Argumentam que a manutenção da formação docente em nível médio é uma das principais bases para a sustentação da política de formação de professores em exercício que acaba por alimentar programas de caráter continuado e compensatório. No entanto, saliento que, apesar dos posicionamentos dos diferentes grupos parecerem frutos de processos intencionais e racionais, estão imersos em tensões e conflitos que tendem a estar invisibilizados como se não existissem. Por isso, trago esses deslocamentos de sentidos das ideias de vocação e profissão para desassentar

algo que parece estar posto desde sempre, mas que é operado por contingência e na condição provisória dos processos hegemônicos.

A defesa das entidades educacionais pela universidade como *lócus* privilegiado de formação, associada às lutas do MIEIB contra a contratação de profissionais na Educação Infantil que não possuem formação, como pontuarei a seguir, elucida a ânsia pela definição de uma identidade que consolide a posição das educadoras infantis como profissionais da educação. A formação universitária é, por assim dizer, a promotora dos conhecimentos científicos capaz de proporcionar uma “sólida formação teórica”, que outorgará às “cuidadoras” infantis um status profissional.

Em documentos anteriores ao recorte temporal desta pesquisa, como por exemplo, na carta de Porto Alegre, emitida em 2008, o MIEIB denuncia a contratação de pessoas sem formação como prática recorrente em instituições de Educação Infantil de diversos municípios brasileiros. A carta direciona-se à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e às secretarias municipais de educação solicitando que os concursos públicos para as profissionais da Educação Infantil obedeçam a legislação que estabelece que sejam professoras e que tenham formação mínima em nível médio na modalidade normal, conforme diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil.

Além disso, o Movimento também se manifesta em defesa da formação das professoras ser realizada no curso de Pedagogia. Na carta de Belém, redigida em novembro de 2010, o MIEIB reivindica que a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação garantam em suas legislações a exigência de formação em curso de graduação de licenciatura plena em Pedagogia para as professoras atuarem na Educação Infantil.

Na carta de Vitória publicada em novembro de 2012, o MIEIB reafirma seu posicionamento e reivindicação quanto à formação no curso de Pedagogia, solicitando:

AO CNE 1. Reafirme no Parecer nº 17/2012 que se exija para o exercício da docência na Educação Infantil a formação em Nível Superior – licenciatura plena em Pedagogia, conforme as disposições transitórias contidas no artigo 87 da LDBEN/1996 que deu prazo de 10 anos desde a sua aprovação para que todos profissionais que ainda não tivessem formação em nível superior a realizassem nesse período. (MIEIB, 2012, p. 1)

Nesse excerto o MIEIB convoca a própria LDBEN¹³ para sustentar seu argumento em defesa da formação superior em Pedagogia para todas as professoras de Educação Infantil. Essa atitude reitera que os textos de uma política sempre resultam de um processo de negociação entre diferentes posições que circulam na sociedade, e neste processo, propostas diferenciadas são adequadas, na tentativa de fixar um sentido. Tentativa esta que é caracterizada pela provisoriidade, visto que o texto final – no caso aqui da LDBEN – permanece aberto às diferentes interpretações. Pode-se recorrer à LDBEN, mas ela não encerrará o conflito, pois os discursos envolvidos nesse processo legitimam os sentidos que permanecem em disputa. Desse modo, o discurso se constitui como totalidade que inclui fala e escrita e que integra as relações sociais (LACLAU, 2000).

No contexto acadêmico, mesmo antes da promulgação da LDBEN de 1996, o curso de graduação em Pedagogia, um espaço central de disputa como já mencionei, emergia como o principal local da formação docente para atuar na Educação Básica. Sua incorporação na legislação é fruto de ampla mobilização pela formação e valorização dos profissionais da docência. Remonta também a luta travada, desde 1980, pela ANFOPE e demais entidades do campo educacional em defesa da adoção de “uma política global de formação e de profissionalização docente que considere a Universidade e suas Faculdades, Centros, Institutos de Educação e similares como *locus* privilegiado de formação inicial dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2011, p. 3).

Nessa mesma linha, para o FORUMDIR, os cursos de Pedagogia representam um avanço em relação à formação do Magistério em nível médio, pois vêm historicamente consolidando um campo de investigação teórico-prática da docência e da gestão na Educação Infantil. Característica esta que a habilitação em nível médio não dá conta. Estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR defendem que o curso de graduação em Pedagogia constitui o único espaço universitário de formação de professoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, nos quais a pesquisa é um componente essencial de formação dessas profissionais. O argumento principal para essa defesa refere-se às potencialidades que o campo da Pedagogia tem de desenvolver uma compreensão mais abrangente da teoria pedagógica, da gestão educacional e da pesquisa da realidade escolar e

¹³ O parágrafo 4º do Artigo 87 da LDBEN foi posteriormente revogado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, promulgada pela presidenta Dilma Rousseff.

não-escolar, incluindo o cotidiano da sala de aula e outros contextos de atuação emergentes na sociedade brasileira. É por esse motivo que, do ponto de vista do FORUMDIR, o curso de graduação em Pedagogia constitui um espaço no qual a formação das professoras da Educação Infantil “se dá na sua integralidade” (FORUMDIR, 2004, p. 10).

Em direção semelhante, o documento final do 12º Encontro Nacional da ANFOPE manifesta-se ferreamente contrário ao projeto de Minuta de Resolução tramitante no CNE que propunha utilizar o termo “Pedagogia” para nomear os cursos Normais Superiores. Ao relutar contra essa proposta, a ANFOPE argumenta que “o curso de Pedagogia diferencia-se do Curso Normal Superior, por não ser um curso de formação técnico-profissional”. (ANFOPE, 2004, p. 39).

No contexto de luta política em torno da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, os anfopeanos reafirmam suas posições em defesa do curso de Pedagogia como o *lócus* de formação das professoras da Educação Infantil, embora admita que “alguns estados defendem a formação de professores da educação infantil em curso próprio, organizado para esse fim” (ANFOPE, 2014, p. 35).

Dentro dos grupos que defendem a formação das professoras de Educação Infantil em nível superior, parece haver uma ambiguidade colocada em polos distintos, em que, de um lado, está a necessidade de uma formação ampla e contextualizada, que rompa com as dicotomias entre teoria e prática e que se concentra na docência como base do seu projeto formativo e, de outro, um projeto caracterizado pela intensa defesa da especificidade da formação das educadoras, devido às peculiaridades da faixa etária de 0 a 5 anos que se distinguem em relação às crianças de 6 a 12 anos. Quanto a isso, a ANFOPE reconhece que as possibilidades de formação no curso de Pedagogia são amplas, mas salienta que cabe às instituições formadoras efetivarem recortes que se vinculem às suas condições institucionais específicas. Não se trata, portanto, de atender a todo o leque de opções, mas de optar pelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da instituição. Nesse sentido, a docência na Educação Infantil é uma das áreas que o curso de Pedagogia pode focalizar.

A Associação evidencia uma objeção a tentativas de abrangência dessa formação em cursos que não sejam a Pedagogia. É o caso do curso que forma os profissionais de Economia Doméstica. A ANFOPE se manifestou radicalmente contrária à iniciativa deste curso formar profissionais para atuar na docência de Educação Infantil. O excerto a seguir registra essa oposição:

Os participantes do XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, analisando a proposta de Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação em Economia Doméstica, e considerando: 1. que o curso enquadra-se na área de Ciências Biológicas e de Saúde; 2. que a formação dos profissionais de Economia Doméstica não lhes permite atuar na formação de Professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 3. que as legislações do MEC ora vigentes não dão suporte legal para tal; 4. que a legislação específica que regulamenta a profissão de Economista Doméstico também não o permite, vêm manifestar a SESU/MEC repúdio à inclusão, na proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Economia Doméstica elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Economia Doméstica da habilitação para formação de professores para Educação Infantil. (ANFOPE, 2004, p. 39)

Entretanto, embora se manifeste contrária à formação de professoras nos cursos de Economia Doméstica, a ANFOPE se abre a uma proposta de formação unificada em que “os diferentes cursos – atualmente estruturas extremamente fechadas – possam constituir-se em estruturas abertas para atender à formação inicial para a educação básica – educação infantil [...]” (ANFOPE, 2006, p. 46).

Aproximo esta proposta de formação unificada ao projeto de formação da Rede Nacional Primeira Infância, que considera a relação entre os profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos e aqueles que não trabalham com elas diretamente. A proposta objetiva apoiar a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em diversas áreas de formação profissional. Para a Rede:

Uma maneira de divulgar essas informações é os professores da Psicologia, Pedagogia, Medicina, Nutrição, Enfermagem, entre outras áreas, oferecerem aos alunos de outros cursos disciplinas que abordam o desenvolvimento infantil. Tais disciplinas seriam eletivas. Ademais, cursos de extensão e especialização podem ser realizados para os profissionais das mais diversas áreas. Um arquiteto pode ser especialista em projetos de escolas de educação infantil, por exemplo. (RNPI, 2010, p. 117)

Tratando-se da formação de professoras, a RNPI estabelece como meta a ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior, cujos conteúdos e prática pedagógica abordem “especificamente sobre o desenvolvimento e a educação na primeira infância, visando a que todos os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados em curso de pedagogia, com habilitação em educação infantil” (RNPI, 2010, p. 52).

A formação específica em Educação Infantil também é uma reivindicação do MIEIB, tal como expressa o excerto a seguir:

Os participantes do XXIII Encontro Nacional do MIEIB, reunidos [...], com o objetivo de fortalecer o movimento em defesa de uma educação infantil pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, reafirmam seus posicionamentos e reivindicações abaixo: [...] 1.12 Que sejam apoiados e financiados cursos presenciais de formação inicial, continuada e

especializações em educação infantil a serem oferecidas pelas universidades públicas que possuam cursos de Pedagogia. (MIEIB, 2009, p. 2)

O movimento Todos pela Educação, por sua vez, destaca que os cursos de Pedagogia não oferecem às professoras em formação os saberes necessários para trabalhar na Educação Infantil. Uma de suas principais defesas é a consolidação de currículos de formação que possibilitem a construção de saberes específicos com relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas, tal como expressa o excerto a seguir: “O que se enfatiza aqui é a necessidade urgente de os currículos de formação docente inicial garantirem a presença de conteúdos formativos diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nas unidades de Educação Infantil” (TPE, 2013, p. 14).

Considerando o conjunto dos documentos analisados, é possível entender que, embora haja abertura para que outros cursos agreguem estudos e discussões sobre a infância, o *lócus* prioritário de formação para a docência de Educação Infantil em nível superior continua sendo o curso de Pedagogia. Contudo, acentua-se o debate pela necessidade de formação específica da profissional que atua com crianças pequenas, o que implica na substituição de um corpo de profissionais com formação generalista por outro que requer formação especializada. É sobre esse debate que a próxima seção se ocupa.

Nesta seção, procurei demonstrar o que a comunidade epistêmica vem discursando sobre os locais de formação das professoras da Educação Infantil. Para tanto, considere o jogo de decisões políticas que se colocam em disputa, negociando o espaço de formação e as possibilidades de significação dessa docência. Com base na argumentação tecida até aqui, infiro que, ainda que a formação das profissionais de Educação Infantil tenha uma história assentada em curso de nível médio, o rastreamento das discussões aponta que a ampliação da formação para o nível superior seria uma das formas de contemplar as demandas por reconhecimento profissional.

3.2 Demandas pelo tipo de formação

A seção anterior tratou dos conflitos em torno do local de formação para a docência de Educação Infantil. Uma das principais tensões destacadas foi a disputa entre a formação universitária e a formação pela prática. Essa preocupação entrou

para a pauta da agenda política no final da década de 1990, muito implicada pelo texto da LDBEN que estabelecia que “Até final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço” (Art. 87, § 4º)¹⁴.

No recorte temporal desta pesquisa (de 2009 a 2019), continuam fortes os conflitos em torno da formação em serviço, como uma medida de suprir demandas da área da educação e adiantar a inserção no mercado de trabalho, e a respeito da formação universitária, como condição necessária para o delineamento de um perfil profissional para as trabalhadoras de instituições de Educação Infantil. Além disso, também se fortaleceram os embates acerca de uma formação universitária generalista, contrária às habilitações, que propõe um modelo curricular que forma ao mesmo tempo a docência para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e uma formação universitária específica, que articula múltiplas dimensões, além da combinação de saberes especializados e pedagógicos, que busca a consolidação da Educação Infantil como campo educacional específico.

O foco desta seção está em analisar as demandas pelo tipo de formação, considerando os sentidos que circulam em torno do currículo projetado para formar professoras de Educação Infantil. Apoio-me em uma concepção do currículo como articulação e negociação de sentidos, nesse jogo político contingente. Desse modo, considero que os diferentes textos, que compõem o material de análise desta investigação, constituem práticas discursivas que disputam sentidos nos currículos para formação das professoras de Educação Infantil, ainda que com diferentes configurações de forças.

Nos documentos do BID (2016) e do BM (2011, 2011a), a concepção de formação como treinamento é fortemente marcada. Os excertos a seguir ajudam a produzir esse sentido para a formação:

Como discutido anteriormente, somente um alto nível de formação não garante sucesso na Educação Infantil. Os professores precisam de treinamento, mas, em particular, precisam de **treinamento em atividades práticas e interações** para promover o desenvolvimento cognitivo da criança. [grifo meu] (BM, 2011, p. 31)

O professor que frequenta cursos e **treinamento personalizado sobre práticas eficazes de ensino** consegue mudar as interações diárias com seus alunos, com consequências profundas no aprendizado e no desenvolvimento da criança. O **desafio é encontrar modelos que sejam eficazes** e possam ser conduzidos em escala nos países da região. [grifo meu] (BID, 2016, p. 140)

¹⁴ Esse parágrafo da LDBEN foi revogado em 2013 pela presidenta Dilma através da Lei nº 12.796.

A atualização das competências dos professores (por meio de **capacitação e treinamento personalizado prático** no local de trabalho) e a recompensa pelo **desempenho** de professores excepcionais têm potencial para melhorar os **resultados** do aprendizado. [grifo meu] (BID, 2016, p. 213)

Esses excertos motivam-me a retomar a discussão sobre o pragmatismo com que se pensa a formação dessa professora e o menosprezo pela complexidade dos saberes e da experiência implicada no trabalho com a pequena infância. Os enunciados destacados expressam uma compreensão reducionista da formação docente que a limita a aspectos procedimentais, tarefeiros, a receituários para as tidas como práticas de bom êxito. Isso sugere a reiteração da racionalidade instrumental do “como fazer”. Essa proposta dos “modelos eficazes” expressa uma docência predefinida, descontextualizada, sem a participação das crianças e das professoras.

Interessa-me também discutir essa proposta de treinamento como uma tentativa de implantação de currículos padronizados. Como já apontado, nos projetos de formação desses organismos internacionais, estão em pauta as demandas das avaliações em larga escala, numa perspectiva de gestão por resultados. Em seu diagnóstico, os *think tanks* argumentam que as medidas gerais de formação das professoras, mesmo com uma especialização em Educação Infantil, não garantem resultados. O motivo por eles apontado é que os programas atuais de formação docente não capacitam as educadoras com as habilidades necessárias para contribuir efetivamente com o desenvolvimento cognitivo das crianças. A ênfase de seu argumento está nas diferenças existentes entre as instituições de formação inicial e, portanto, sugerem que esta seja realizada de maneira mais sistemática para assegurar que todas as educadoras da primeira infância adquiram um conjunto básico de competências.

Esses sentidos sedimentados nas organizações internacionais encontram eco no movimento Todos pela Educação. Recorrendo ao discurso das “evidências”, o movimento alega que a formação inicial docente no Brasil é fraca, uma vez que não dá muita ênfase às habilidades práticas, deixa as professoras despreparadas para a sala de aula. Dentre as bandeiras do TPE está a “Formação e carreira do professor” e o “Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional” (TPE, 2013, p. 4). Com essas bandeiras, o movimento se faz presente nos debates de reformulação do currículo dos cursos de formação docente, bem como empenha-se pelo seu alinhamento com os sistemas de avaliação em grande escala. Em um coro com os

think tanks do BM e do BID, defende que as oportunidades de carreira aumentariam se correlacionadas ao desempenho docente. Com relação à formação inicial, o TPE posiciona-se favorável ao alinhamento do conteúdo da formação às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, assim como a uma formação mais fundamentada na prática.

Em uma relação antagônica à concepção de modelo único de formação e à organização curricular por meio de competências, outros sujeitos entram em cena nessa luta política. Entidades acadêmicas como a ANFOPE, por exemplo, manifestam-se declaradamente contrárias a tentativas como a do TPE de fixar um currículo nacional obrigatório, padronizado. Para a Associação, um currículo nessas condições é uma estratégia, fundamentada na meritocracia, de melhor avaliar os estudantes, os professores e as escolas, para “premiar, destinar recursos, vender material didático e responsabilizar os sistemas e suas escolas pelo fracasso ou sucesso nos exames censitários nacionais” (ANFOPE, 2014, p. 40).

No contexto da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional – RCNEI (BRASIL, 1998) foi fortemente confrontado pelos especialistas da área por sua tentativa de padronização curricular¹⁵. Apesar disso, na proposta de formação como treinamento docente, o RCNEI é citado como “um guia que tem informações valiosas sobre como projetar atividades para centros de Educação Infantil” (BM, 2011, p. 14). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo processo de elaboração contou com ampla consulta pública, entretanto, é tida como algo que precisa ser complementado por livros práticos ou guias com planos de aulas. A justificativa é de que as professoras de Educação Infantil “precisam de orientação específica sobre as melhores atividades de estímulo a serem aplicadas em sala de aula, complementando, assim, as diretrizes curriculares da Educação Infantil” (BM, 2011, p. 14).

Em contraposição à ideia de treinamento, o discurso anfopeano se assenta na crítica ao caráter prescritivo, instrumental, utilitarista e pragmatista da formação docente, numa tentativa de rompimento com um projeto formativo reduzido ao manejo de recursos e técnicas pedagógicas. O excerto a seguir registra essa posição:

[...] defendermos a concepção sócio-histórica de educador, a sua formação crítica como sujeito comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na escola de educação básica, sinaliza nossa posição contrária a qualquer forma de reducionismos dos currículos

¹⁵ O debate sobre o RCNEI resultou em publicações como as de Faria e Palhares (1999), Cerisara (2002).

escolares, de estreitamento curricular na educação básica e de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, focalizando exclusivamente as didáticas específicas e formação geral [...]. (ANFOPE, 2014, p. 34)

Diante dessa enunciação, cabe dizer que as demandas pelo tipo de formação para a docência de Educação Infantil estão articuladas a uma pluralidade de demandas mais amplas, tais como: por uma base comum nacional, por uma formação específica presencial de nível superior para os profissionais da Educação Básica; pela integração entre teoria e prática; pela conexão entre a formação acadêmica e a realidade da educação pública brasileira, dentre outras. Por esse motivo, trago excertos de entidades acadêmicas que, embora nem sempre se refiram diretamente à formação de professoras da Educação Infantil, traços de seus discursos reverberam na luta política em questão.

A ANFOPE reitera que sua defesa por uma base comum nacional se diferencia da versão da BNCC posta como final. Afirma que sua proposta “não é uma ideia acabada, pronta” (ANFOPE, 2014, p. 17), mas um conjunto de princípios orientadores da organização curricular. Dentre os quais, destacam-se:

1º a **formação inicial**, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas **de forma contextualizada na sociedade brasileira** ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; 2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe **sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural** visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária; 3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira; [...] 4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da **liberdade acadêmica, científica e administrativa** nos diversos espaços institucionais; 5º a **reformulação dos cursos** de formação de professores **como processo constante e contínuo**, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; [...] [grifos meus] (ANFOPE, 2012, p.13)

Para a entidade, o aprofundamento do debate sobre os elementos que compõem a base comum nacional deve se constituir em ação permanente e de caráter coletivo, considerando que a educação e a formação dos quadros do magistério assumem diferentes e múltiplos contornos, em cada momento histórico. Frente a isso, a Associação mobiliza-se na tentativa de “que os profissionais da educação tenham, em todos os Cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola” (ANFOPE, 2014, p. 16). Esse posicionamento justifica

sua repulsa a formas de padronização curricular e seu apoio às múltiplas experiências de organização curricular dos cursos de formação.

Na carta emitida em setembro de 2017, intitulada “Posição da ANFOPE sobre a BNCC”, é claramente apresentada uma argumentação de enfrentamento à adequação automática da formação docente aos itens da BNCC que, segundo a entidade, fere a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores à sua dimensão cognitiva. Na ocasião, são feitas duas referências diretas à área da Educação Infantil, destacadas nos fragmentos a seguir: “Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem” (ANFOPE, 2017, p. 3). Em seguida, é apresentada uma listagem de ações e políticas com potencial de serem subsequentes à adoção da BNCC e contra as quais os anfopeanos se manifestam, dentre elas está: “a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental” (ANFOPE, 2017, p. 4). Em outros documentos, a Associação, inclusive, se coloca na luta “pela revogação da BNCC da educação infantil [...]” (ANFOPE, 2018a, p. 1).

O modelo escolar do Ensino Fundamental, tradicionalmente, separado por áreas do conhecimento aparece com regularidade nas propostas de organização dos currículos de formação docente para a Educação Infantil. Para os especialistas do Banco Mundial (2011, 2011a), as educadoras infantis precisam de formação específica em atividades dirigidas de pré-leitura, pré-matemática e outras áreas. Da mesma forma, o documento do BID (2016) também demonstra centrar o currículo da formação docente de Educação Infantil no desenvolvimento de competências que dão ênfase ao ensino precoce da leitura e da escrita, pois, segundo seus produtores: “as crianças que começam a escola com níveis adequados de alfabetização precoce e habilidades numéricas estão muito mais propensas a ter sucesso no aprendizado” (BID, 2016, p. 53).

Em um estudo anterior (BORGES; GARCIA, 2019), no qual analisamos os componentes didáticos e pedagógicos direcionados à Educação Infantil nas matrizes curriculares de sete cursos presenciais de Pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul, identificamos uma abordagem eminentemente disciplinar, que pulveriza/compartimenta a Educação Infantil pelas/em áreas do conhecimento. Na interpretação que realizamos, consideramos os currículos dos cursos bastante dispersos e generalistas, com componentes curriculares que atendem sobretudo à

formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma pequena parcela de tempo de formação específica para a docência na Educação Infantil. Retomo aqui essas discussões num exercício de interpretação de como os discursos que mencionei no parágrafo anterior reverberam nos currículos de formação das professoras de Educação Infantil.

Nesses discursos, a psicologia do desenvolvimento aparece como campo hegemônico da formação das educadoras. Três documentos analisados (BM, 2011, 2011a e BID, 2016) apoiam-se nas “evidências” dos tipos de intervenções eficazes para estimular “a prontidão” das crianças pequenas e seu consequente futuro sucesso escolar. O desenvolvimento infantil é definido e descrito como um processo contínuo e previsível de etapas a serem alcançadas por todas as crianças, a depender das “estimulações” recebidas na família, na creche e na pré-escola. Visando o enquadramento social, são indicadas às professoras em formação as práticas e as atividades tidas como mais adequadas à pouca idade das crianças. Com esses pressupostos, são instituídas práticas de homogeneização, de intenções disciplinadoras.

Em um estudo que tomou como materialidade investigativa os mesmos documentos produzidos pelo Banco Mundial, Carvalho (2016) problematiza os modos como as crianças são significadas como capital humano. Nas palavras do autor: “O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não é apenas um *slogan* econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização da infância contemporânea” (CARVALHO, 2016, p. 249). Trago esse argumento do autor como uma contribuição para a análise discursiva que desenvolvo, no sentido de reiterar que os embates entorno da formação das professoras de Educação Infantil não estão circunscritos ao poder do Estado, mas envolvem outras ações de ordem econômica, cultural, educacional, com a atuação de variados grupos sociais. Essa compreensão alargada da política contribui com o entendimento de que os discursos passam por deslocamentos, condensações, mas também por sedimentações através de processos hegemônicos.

Sendo assim, esse desenho de currículo para as educadoras infantis em formação, fundamentado nos pressupostos desenvolvimentistas, não é um processo imparcial, mas social, que envolve interesses de legitimação e de controle. É político, no sentido abordado por Mouffe (1996), pois compreende as discussões em torno dos significados de que se dotam as práticas. Considero que é justamente essa arena de

lutas, de disputas e negociação de sentidos, onde diferentes demandas se articulam, conectando interesses (diversos e também antagônicos) de variados grupos sociais, que faz com que determinados conhecimentos sejam considerados legítimos de serem trabalhados nos cursos de formação.

Em contraposição a uma pedagogia do desenvolvimento infantil, emerge uma tendência de construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância, que tem como pressuposto o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, assumindo como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 2001). Nessa linha, há grupos que se posicionam contrariamente à imposição do modelo curricular do Ensino fundamental para Educação Infantil, questionando uma trajetória de formação docente consolidada a partir desse modelo.

As produções do MIEIB e da RNPI caminham nessa direção. Suas enunciações centram-se no que consideram como especificidades desse campo de trabalho, numa tentativa de luta contra o caráter assistencialista e o viés compensatório e preparatório recorrentes nesse campo. Analisando as reivindicações em pauta, identifico suas demandas por uma formação específica que contemple conhecimentos sobre como atuar na primeira etapa da educação, considerando as peculiaridades da faixa etária de 0 a 5 anos. O excerto a seguir expressa uma justificativa articuladora dessas demandas:

Ademais, é importante rever a maneira como o conhecimento sobre a infância é transmitido nos cursos de graduação, repensando, de maneira especial, a visão de infância e criança que é ensinada nas disciplinas por exemplo sobre desenvolvimento infantil e direitos da criança. Isso porque as crianças costumam ser vistas como seres incompletos e excluídos do mundo adulto, ao passo que são atores sociais que possuem pensamento crítico. Se esses profissionais enxergam a criança na sua especificidade ela será atendida segundo seus interesses e características. É fundamental que essa visão da criança em desenvolvimento seja transmitida para que todos os profissionais, mesmo os que não trabalham diretamente com a primeira infância, possam, através de seu trabalho, contribuir para que as crianças sejam tratadas como sujeitos de direitos e não como “adulto em miniatura”, “futuro adulto” ou alguém que não conta. (RNPI, 2010, p. 116)

Com esse argumento fica expressa a defesa por uma formação profissional que articule saberes científicos e humanísticos, numa perspectiva holística da primeira infância e da criança concreta. Vale destacar que essa visão da RNPI abarca o projeto formativo de uma equipe interdisciplinar para a Educação Infantil, num sentido que

contemple a formação de profissionais que estão direta ou indiretamente envolvidos com a educação das crianças de 0 a 5 anos (arquitetos, urbanistas, paisagistas, economistas, nutricionistas, pediatras, advogados, engenheiros, antropólogos, sociólogos, profissionais da comunicação – rádio, televisão, cinema). Alguns questionamentos retóricos são suscitados no decorrer do documento, tais como: O que as faculdades de arquitetura vêm fazendo para melhorar o padrão de construção e de equipamentos de creches e pré-escolas e outros estabelecimentos frequentados por crianças pequenas? Qual a adequação/inadequação dos currículos dos cursos de formação dos profissionais que atuarão diretamente na primeira infância considerando as características da vida e o processo de desenvolvimento das crianças? Qual a formação dos professores que atuam na formação para a docência de Educação Infantil? E dos que formam os psicólogos de crianças, os assistentes sociais, os enfermeiros...? Quais as possíveis brechas para inserir o interesse e o estudo sobre a primeira infância nos cursos de psicologia, economia, antropologia, história, política, comunicação, artes, etc.? (RNPI, 2010)

Com esses questionamentos, é feito um deslocamento daquilo que, na maioria das vezes, constitui a base teórica dos cursos de formação das profissionais de Educação Infantil – a psicologia do desenvolvimento – para uma orientação que abarca aportes filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, na compreensão da infância e sua educabilidade. Nessa perspectiva, essa formação deve incluir:

entre outras coisas, o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento integral da criança, o processo de produção de aprendizagens em todos os campos da atividade humana – pensamento e linguagem, vida social, a habilidade de reflexão sobre a prática e uma boa prática metodológica que dê segurança para o início do trabalho. (RNPI, 2010, p. 49)

Assim, além das disciplinas sobre desenvolvimento infantil, é proposto nesse projeto formativo a inclusão de disciplinas que compreendam aspectos referentes à diversidade cultural da infância, a cidade e a criança, criança e sociedade, infância e mídia, direitos da criança, produção cultural para crianças, entre outras. O propósito é que as profissionais formadas disponham de informações, sensibilização e possibilidades para atender aos direitos da criança em seu campo de trabalho.

Esse projeto formativo utiliza abordagens transdisciplinares para tratar da complexidade das ações de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas. Considera que os cursos de formação para a docência na primeira etapa da Educação

Básica devem garantir a compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idades entre 0 e 5 anos. Além disso, que tenham como objetivo o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, por meio “do domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças” (RNPI, 2010, p. 118).

Esse projeto formativo também propõe a ampliação de atividades de pesquisa, ensino e extensão, que envolvam docentes, acadêmicos e acadêmicas de variadas áreas de formação, objetivando à atuação conjunta e multidisciplinar, principalmente nas unidades de Educação Infantil das universidades. Também sugere que sejam realizados trabalhos acadêmicos sobre a primeira infância, envolvendo a participação de instituições da sociedade civil que atuam na promoção dos direitos da criança.

Um maior investimento em práticas relacionadas à primeira infância através de ações de extensão e estágios também deveria ser uma preocupação dos dirigentes universitários. A importância dessa atividade está em aproximar os estudantes da comunidade e das diferentes realidades sociais. Ademais, ela é um espaço em que a comunidade universitária tem a oportunidade de realizar trocas, aprendendo com o público alvo da intervenção. Agindo assim, não raro eles percebem o quão equivocados estão, muitas vezes, em relação à realidade de fora dos muros da academia. Mais importante ainda, a partir dessa nova perspectiva, os professores universitários têm a chance de rever o conteúdo e modo de transmitir esse conhecimento para os futuros profissionais que estão formando. (RNPI, 2010, p. 116)

Nesse projeto de formação, são enfatizadas as discussões acerca das necessidades e demandas da primeira infância. Dentre elas, está a importância do brincar para a criança e a dimensão lúdica da infância. Frente a isso, é proposto que, nos cursos de formação das profissionais da Educação Infantil, sejam incluídos meios de possibilitar que esses adultos dialoguem sobre o brincar e revivam a brincadeira em si próprios. É argumentado que “o resgate de sua dimensão lúdica torna o adulto mais sensível aos processos de desenvolvimento da criança” (RNPI, 2010, p. 73).

Ao trazer esses excertos, não tenho a pretensão de conduzir o leitor ao significado “correto” do currículo para a formação de professoras de Educação Infantil. Em vez disso, busco compreender como o currículo vem sendo construído, em meio a disputas hegemônicas de significação, articulações, contingências e antagonismos. Vale lembrar que os significados, conforme Laclau e Mouffe (2015), são produzidos pelas regras do jogo linguístico, portanto, discursivamente construído, isto é, na relação (não anteriormente) e de forma temporária (não definitiva).

Nessa luta política, o Todos Pela Educação em conjunto com o Movimento Profissão Docente – MPD, do qual faz parte, também disputam hegemonia em torno da formação docente para a Educação Infantil. O MPD propõe que os componentes curriculares das licenciaturas em Pedagogia, destinadas à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão contemplar práticas de ensino específicas do componente curricular, adequadas a essas etapas. Sugere que as acadêmicas devam cursar as disciplinas dos dois aprofundamentos e, assim, estarão habilitadas para trabalhar em ambas as etapas. No que tange ao aprofundamento em Educação Infantil propõe os seguintes aspectos:

- I. Modos de organização e rotinas na educação infantil;
- II. Aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais que atuam na aprendizagem da primeira infância;
- III. Conhecimentos sobre a Base Nacional Curricular Comum que apoiem o desenvolvimento de saberes necessários para favorecer o desenvolvimento do letramento, alfabetização matemática e científica, bem como o desenvolvimento de saberes sobre as ciências humanas e sociais na primeira infância;
- IV. Conhecimentos sobre os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se;
- V. Conhecimentos sobre os campos das experiências. (MPD, 2019, p. 17)

Aqui retornam as discussões com as quais iniciei essa seção referentes a uma proposta de submissão do currículo de formação docente à BNCC. Isto, a meu ver, situa o debate da BNCC/EI como um campo de disputa pela definição de um projeto de formação, de seleção e organização do conhecimento não só para as crianças como também para as professoras de Educação Infantil.

Interessa-me ressaltar que não há relações harmônicas ou reconciliadoras na política. De acordo com a abordagem discursiva com a qual estou operando, há cadeias discursivas, que contingencialmente, provisoriamente e precariamente, se antagonizam. Os registros discursivos operam na interrupção da linearidade. Por isso, não se trata de uma abordagem linear como se o tipo de formação almejado para a docência de Educação Infantil tivesse evoluído de uma formação técnica, para uma ampla formação teórica, para, então, culminar em uma formação específica, voltada para as necessidades e características das crianças de 0 a 5 anos. O que estou a ressaltar é que, como práticas discursivas, ao mesmo tempo em que se confrontam, se mesclam, deixando rastros de sentidos umas nas outras.

Retomando a discussão de abertura deste capítulo sobre a conjuntura do país no período compreendido entre 2009 e 2019, considero que a demanda por uma formação específica foi, de certa forma, incorporada no Plano Nacional de Educação

em vigência (PNE 2014-2024), que estabeleceu a necessidade de se garantir que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam graduação na área em que atuam. Inclusive, uma publicação em conjunto assinada pela ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR reivindica a efetivação da meta que trata sobre o assunto:

Solicitamos a garantia do cumprimento da Meta 15 – objeto da consulta – que visa assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [grifo dos autores]
(ANFOPE et al, 2015, p. 6)

Apesar de todo esse movimento por parte das entidades educacionais e de sua incorporação ao PNE, a demanda por formação específica fica à deriva desde a gestão de Michel Temer. Esse governo autorizou que profissionais de áreas distintas atuassem como docentes, pelo conceito do “notório saber”¹⁶, eximindo a necessidade de formação específica. Uma vez que não é necessária a formação em curso de licenciatura, qualquer um que demonstre conhecimentos da área pode atuar na rede de educação pública ou privada. Essa ação foi em direção contrária ao PNE e foi considerada como agravante do problema da falta de docentes com formação adequada.

Como procurei argumentar até aqui, o cenário nacional é marcado pela construção de políticas públicas e pela materialização de leis, que se constituem no embate entre ações do Ministério da Educação e de outras instâncias governamentais, mas também se formam a partir de articulações epistemológicas e históricas de movimentos sociais que constantemente tensionam o campo da Educação e da formação docente, na luta pela consolidação de um projeto que se pretende democrático para a educação das crianças de 0 a 5 anos no Brasil.

Frente a isso, o rebaixamento das exigências nos processos de qualificação das professoras de Educação Infantil, mediante uma formação em nível médio (BRASIL, 1996), de grau técnico ou vocacional (BID, 2016) ou notório saber (BRASIL, 2016), o aligeiramento dos processos de formação e a redução de investimentos (por meio de alternativas emergenciais como: a formação a distância e programas de formação em serviço) são consideradas como ações fragmentadas nas políticas de formação das professoras de Educação Infantil. Sendo assim, a satisfação das demandas por formação superior e específica em Educação Infantil que emerge nos

¹⁶ Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

documentos da comunidade acadêmica e de movimentos sociais parece necessária para conter o quadro de desprofissionalização dessa categoria docente.

No próximo capítulo, desenvolvo interpretações acerca de como certas sedimentações possibilitam a consolidação provisória e precária de determinados sentidos da profissionalidade docente de Educação Infantil. Para tanto, opero com traduções de discursos sedimentados nos textos da DCNEI e da BNCC/EI.

4. SENTIDOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

No presente capítulo, opero com os jogos de linguagem visando interpretar os sentidos da profissionalidade docente construídos nas lutas políticas em torno da DCNEI e da BNCC/EI. Considero pertinente enfatizar que o significante “profissionalidade”, juntamente com outros correlatos como “profissionalismo” e “profissionalização”, derivados do termo “profissão”, não tem um significado fixo, mas, ao contrário, é construído discursivamente em contextos históricos institucionais precisos (POPKEWITZ, 1997). Historicamente, esses termos têm sido utilizados, especialmente pelas mulheres, como forma de reivindicar melhores condições de trabalho, salários e reconhecimento social. Assim, a aplicação do termo “profissional” à mulher que trabalha em instituições de Educação Infantil mostra uma racionalidade que a constitui como um sujeito com certas qualificações e disposições para o trabalho com a pequena infância.

O processo de identificação docente das trabalhadoras de creche e pré-escola envolveu certas condições como, por exemplo, a emergência e o desenvolvimento histórico de uma atividade específica e socialmente diferenciada dos cuidados com as crianças pequenas realizados pela família; e a condição de intelectual como portadora de um corpo teórico sobre a pequena infância e sua educação (condição para o reconhecimento social desse saber-fazer e, portanto, de atribuição de um status profissional). Nesse sentido, discutir as formas de profissionalidade, isto é, o trabalho das professoras com crianças de 0 a 5 anos e o conteúdo de sua formação, envolve considerar os sujeitos docentes em sua heterogeneidade e complexidade, descartando a possibilidade de considerar as professoras de Educação Infantil como uma entidade homogênea ancorada em fundamentos lineares, a-históricos e de validade transcendente (SOUTHWELL, 2014).

Na medida em que a profissionalidade está predominantemente associada a um (ou alguns) dos possíveis significados (cuidadora? professora? professora-cuidadora?), as políticas produzidas nesse sentido estabelecem uma norma, uma trajetória desejável, uma série de condições que caracterizam a profissional docente de creche e pré-escola. Assim, uma dispersão de práticas, trajetórias, experiências são acompanhadas por uma perspectiva de formação.

Reitero aqui meu entendimento de política como tradução, considerando que as sedimentações de sentidos estão sempre operando reinscrições e assumindo

outras configurações. Como abordei nos capítulos anteriores, no cenário de lutas travadas no período entre 2009 e 2019 em torno das questões curriculares da Educação Infantil, diferentes segmentos estiveram empenhados.

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio do Programa Currículo em Movimento¹⁷, reativou a defesa de diretrizes e de bases comuns para o currículo. Em se tratando da Educação Infantil, o MIEIB colaborou com o projeto de Cooperação Técnica firmado entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Faculdade de Educação da UFRGS, na elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil. Nesse mesmo ano foi publicada a Resolução nº 5/2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No ano seguinte, o documento Brasil (2010) foi publicado com o propósito de “disseminação” dessas Diretrizes.

O texto da DCNEI (BRASIL, 2009, 2009a, 2010) articula anseios que fomentavam os debates no campo da Educação Infantil desde a década de 1980. O principal deles refere-se ao processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, em especial, ao trabalho desenvolvido com os bebês e as crianças de até três anos na creche, e com as crianças de quatro e cinco anos, visando articular e não antecipar os processos experienciados no Ensino Fundamental. Assim, expressa o texto das Diretrizes:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7)

Entretanto, como bem destaca Mouffe (1996), os consensos são fortemente conflitivos, uma vez que sempre funcionam por exclusões para que possam existir. Em lugar de representarem homogeneamente a vontade coletiva, são produzidos por operações que tendem a eclipsar conflitos internos e disputas antagônicas.

A proposta de uma base foi projetada como uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação (CUNHA; LOPES, 2017), servindo para ampliar uma normatividade curricular centralizada nacionalmente, que vinha sendo estabelecida desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,

¹⁷ Para informações sobre o Programa acesse: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>. Na aba “Relatórios” é possível consultar as publicações do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

1998a) e o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), no caso da Educação Infantil. Entidades como FORUMDIR e ANFOPE, juntamente com outras organizações como o movimento Todos pela Educação e o MIEIB também constituíram um apoio à produção de uma BNCC.

Nesse contexto, a defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum, no campo da Educação Infantil, residiu, sobretudo, na ânsia de “operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, de construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359). Nesse entendimento parecia estar incutida a mitificação de que as Diretrizes Curriculares não foram claras o suficiente sobre o que deveria ser trabalhado com a faixa etária de 0 a 5 anos. Com isso, reafirmou-se o posicionamento de organizações internacionais de que, depois desse conjunto de diretrizes, a etapa seguinte seria oferecer às professoras maior detalhamento dessas definições curriculares com “guias práticos” para ajudar as educadoras a entenderem “o que são boas atividades e também como adotá-las” (BM, 2011, p. 26).

No processo de produção da BNCC/EI, grupos se posicionaram contrários a uma base comum, argumentando, o engessamento que causaria às instituições, que teriam que submeter suas propostas curriculares a uma programação pré-definida. (AQUINO, MENEZES, 2016; CRUZ, MORUZZI, 2016; SANTIAGO, FARIA, 2016; GOBBI, 2016). Outros, porém, muito imbuídos do discurso da necessidade de reafirmação do lugar da Educação Infantil no sistema educacional, alegaram que, assim como o Ensino Fundamental, a Educação Infantil também deveria “elencar pontos básicos” (OLIVEIRA, 2019, p. 77), entendidos como capazes de resolverem o conflito tanto da concepção assistencialista-higienista quanto da concepção escolarizante da área.

Tanto o texto da DCNEI quanto o texto da BNCC assumem-se como mandatórios. As Diretrizes como aquelas que:

orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009a, p. 3)

E, a BNCC como aquela que “integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal,

estadual e municipal, referentes à formação de professores [...]” (BRASIL, 2018, p. 8). Com uma redação bastante pretenciosa, o texto da Base apresenta-se como documento oficial “completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 5).

Arquitetada na promessa de assegurar “aprendizagens essenciais” a todos (BRASIL, 2018), a BNCC restringe o conhecimento a conteúdos objetificados e as relações entre os sujeitos em diferentes espaços e tempos educativos a algo que está previamente estabelecido como o mais adequado para cada faixa etária. No entanto, apoiada na crítica que a Teoria do Discurso faz ao racionalismo, questiono a ideia de que haja conhecimento objetivo, cuja acumulação conduz ao alcance da verdade sobre o mundo, sobre quem somos e como devemos agir de maneiras universais e verdadeiras. Opero com a ideia de conhecimento como ambíguo, contextualizado e localizado, contingente, provisório e precário. Com esse registro, não só a noção de conhecimento universal, imutável e absoluto é desestabilizada, como também os projetos curriculares que tentam formar uma identidade profissional docente preestabelecida (LOPES, 2013; BORGES, 2015).

Ao determinar que aprendizagens são “essenciais” para cada faixa etária, a BNCC funciona como uma tentativa de controlar o social, constringendo determinados sentidos e significados. Entretanto, as interpretações (sentidos) que serão feitas dos objetivos listados e as situações de aprendizagem (significações) não são processos estáveis nem passíveis de serem controlados. Embora tenha a pretensão de completude, a BNCC continuará sendo uma forma precária e contingencial de significação do currículo, do currículo de Educação Infantil, do currículo de formação de professores, ou qualquer outro, no campo da discursividade.

O texto da BNCC traz traços discursivos que reificam a identidade docente como possibilidade de articular demandas como justiça social e qualidade da educação, enfatizando a necessidade de reformulação do currículo dos cursos de formação docente para alinhá-los a sistemas de avaliação em grande escala.

A BNCC por si só não alterará o **quadro de desigualdade** ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, **além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores**, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. [grifos meus] (BRASIL, 2018, p. 5)

Desse trecho, chamo a atenção para uma lógica que responsabiliza o professor (e sua formação) por viabilizar ou conter o quadro de desigualdade social. Trata-se de

uma articulação hegemônica que qualifica o professor como “agente de transformação” tanto da educação quanto da sociedade. É possível encontrar essa articulação discursiva sob diferentes enfoques em vários documentos (ANFOPE, 2012, 2014, 2016, 2018; BM, 2011, 2011a; BID, 2016; TPE, 2013), tal como abordei no capítulo anterior. Um desses vieses que quero retomar é o enfatizado pelo movimento Todos pela Educação e também pelos *think tanks* do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que insistem na ideia de currículo por competências e de políticas de avaliação nacional como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

O texto da BNCC traz essa ênfase nas competências, no “saber-fazer”, o que de certa forma, reinscreve a tradição instrumental e utilitarista da educação e, em específico, da formação docente. Autores do campo da Educação Infantil, como Sônia Kramer (1982) e Fúlvia Rosemberg (2002), por exemplo, já vinham denunciando que esse discurso tinha forte influência do setor privado no sistema público (ver discussões da seção 1.2). Em contrapartida, a noção de competências é defendida pelos organismos de iniciativa privada como “resposta” às demandas de justiça social e de qualidade da educação.

Apesar do texto da BNCC afirmar que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 30), apresenta um pretense controle sobre o que professor deve fazer e como deve proceder. Inclusive, impõe suas prerrogativas sobre os cursos de formação docente, tal como se lê no excerto abaixo:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a **revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. [grifos meus] (BRASIL, 2018, p. 21)

Ainda que os processos de fixidez identitária pareçam postos desde sempre, eles são construções enunciativas que estabelecem sentidos. É justamente nessa tentativa de estabilização de sentidos que a política opera. Apoiada em Mouffe (1996), defendo que a concepção de política engloba dimensões do antagonismo político imanente a toda sociedade humana e construídas por relações de múltiplos contextos. Por essas lentes, as políticas de currículo não são vistas como produções de uma

hierarquia verticalizada, mas como relações de forças que produzem sentidos ambivalentes, à medida em que circulam inúmeros discursos e textos que se ressignificam em diferentes contextos.

Assumindo a radicalidade e a heterogeneidade social, conforme a teoria laclauiana-mouffeana, afirmo o caráter indeterminado, precário e contingencial dos processos hegemônicos. Partindo disso, argumento que não existe fundamento absoluto que sustente qualquer identidade para a profissional de Educação Infantil. Os processos de subjetivação que a constituem são traduções operadas por disputas de sentidos através de atos de poder, os quais não são absolutos. Ao contrário, são sempre afetados por outras possibilidades, antagonismos, que assumem certa configuração e se apresentam para fixar determinados sentidos. Nesses processos, o caráter político entra em jogo nas produções discursivas.

As duas seções que compõem este capítulo expressam um exercício de interpretação dos textos da DCNEI e da BNCC/EI no que se refere à profissionalidade docente. O foco está nos processos de identificação/subjetivação, sobre modos de ser e de fazer a docência de Educação Infantil. Procuro destacar alguns discursos da comunidade epistêmica, interpretados nos capítulos anteriores, que se reinscrevem nesses textos.

Investigo como certas noções que integram a tradição do campo da Educação Infantil e da formação de professores, e que tensionam as formações discursivas, se reconfiguram para facilitar ou dificultar/bloquear determinados discursos na disputa por sentidos da profissionalidade docente. Considero que essa é a condição política das articulações discursivas, não existindo qualquer ato de significação que seja necessário em si mesmo, mas sempre marcado pela contingência (LACLAU, 1990, 2011). Assim, privilegio as articulações discursivas produzidas pelos variados sujeitos que disputam hegemonia em torno da formação docente para a Educação Infantil. Faço esse movimento, analisando os textos da DCNEI e da BNCC/EI, ambas entendidas aqui como representações de uma política, que tenta regular e normatizar o currículo da Educação Infantil, agregando demandas curriculares distintas em torno da formação docente para atuar nessa etapa educacional.

Na primeira seção, procuro apresentar e revolver certas concepções concernentes à identidade da profissional de Educação Infantil, defendendo as relações contingentes de uma identificação, na medida em que outras articulações também são possíveis. Na segunda seção, analiso a dispersão dos sentidos de

“cuidar” e “educar” constituídos a partir de relações discursivas antagônicas que marcam os discursos em torno da prática pedagógica.

4.1 Representação da profissional de Educação Infantil produzida na luta política (Cuidadora? Professora? Professora-cuidadora?)

No discurso da profissionalidade associado às políticas curriculares para a Educação Infantil, há uma forte tendência ao fortalecimento de sentidos com viés utilitarista e pragmatista, e uma tendência à essencialização do trabalho dessa profissional. Essa essencialização é uma construção que tem efeitos no social e está bastante naturalizada. Esses efeitos exteriorizam-se nas práticas discursivas que dizem como é ou como deveria ser a professora de bebês e crianças pequenas: delicada, sensível, atenciosa, reflexiva, observadora, mediadora em um espaço de interação complementar ao da família, etc. (BRASIL, 2009a, 2018).

A partir da perspectiva na qual me apoio, aposto na descentralização dos sujeitos, considerando que crianças e professoras de Educação Infantil existem através das relações que estabelecem entre si, sempre em um contexto particular (específico do tempo e do lugar). Não existe algo como “a” criança e “a” professora, como um estado essencial a ser descoberto, definido e entendido, de modo que se diga “o que” a docência de crianças de 0 a 5 anos “realmente é”. As identificações são construídas e reconstruídas em contextos específicos, mutáveis e nos quais o significado do que as professoras de Educação Infantil são, podem e devem ser, não é definitivo. Constituem-se em processos híbridos e justapostos, construídos de maneira dinâmica e fluida.

Nesta seção, mobilizo cadeias de produção de sentido que forjam os discursos da profissionalidade docente. Para tanto, a partir da minha leitura dos textos da DCNEI e da BNCC/EI, revolvo sentidos tensionados por representações da professora de Educação Infantil como: especialista em bebês e crianças pequenas; profissional com competências e habilidades complementares às da família; agente comprometida com a diversidade e a justiça social; e como a intelectual polivalente, que produz saberes docentes.

Essas construções discursivas se antagonizam com a ideia de leiga, tia, cuidadora, etc. Bloqueiam e afirmam aspectos da disputa por hegemonia em torno de um projeto de formação profissional. No entanto, essa mobilização também faz circular demandas variadas, demonstrando que nenhuma identificação é permanente.

Para se afirmar, uma identidade sempre vai negociar com outras situações, “funções”, “atribuições” não conciliáveis, que extrapolam a ambiguidade.

Considero oportuno voltar à discussão de como a ideia de “vocação docente” ou de “dom para cuidar de crianças” oferece condições de possibilidade para que essas lógicas identitárias sejam fortalecidas. Como já mencionei na introdução da Tese, as professoras e as estudantes aspirantes a essa docência são interpeladas por diferentes processos de identificação. Um primeiro movimento, nesse jogo de negociações de sentido, foi a passagem da Educação Infantil das secretarias de assistência social para os sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Esse acontecimento possibilitou a ampliação da cadeia discursiva em prol da identificação dos sujeitos trabalhadores em creche e pré-escola como “profissionais”.

Na seção 1.2, fiz um exercício de reativação de sentidos dos discursos religioso, higienista, psicológico e pedagógico com a finalidade de interpretar contingências que possibilitaram que algumas ideias e proposições fossem bloqueadas e outras qualificadas como importantes e necessárias para a afirmação da educadora como profissional da Educação Infantil. Embora haja certo acordo de que essa trabalhadora seja identificada como “professora” e não como “cuidadora”, são variadas as enunciações que possibilitam sua afirmação como profissional docente que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos, numa representação que aqui chamo de “professora-cuidadora”.

Reitero que uma representação é sempre precária, nebulosa e equívoca, sendo apenas mais uma forma de significação, dentre tantas outras (LACLAU, 2000). Desse modo, operamos com processos de identificação considerando parcialidades de sentido. No texto da BNCC/EI, o argumento identitário para a professora de Educação Infantil não se apresenta tão explícito como acontece no texto da DCNEI, mas ambos guardam similaridades em seus modos de disputa de sentidos dessa profissionalidade.

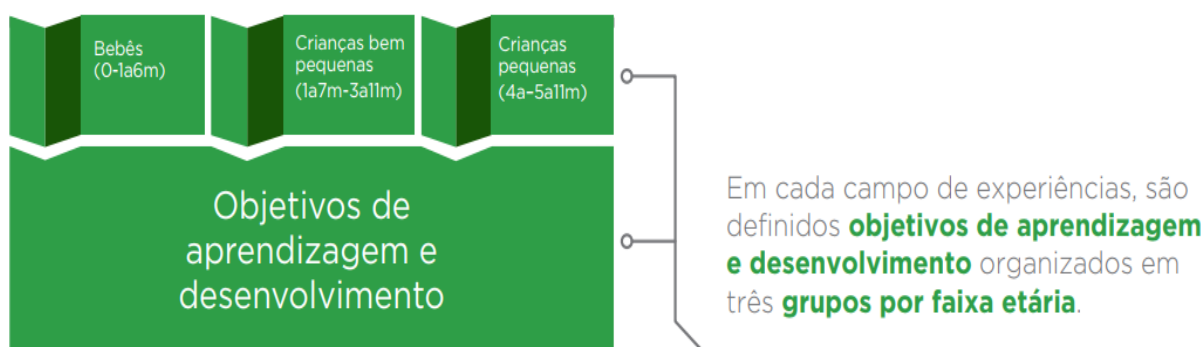
Considero que nas Diretrizes a representação da professora de Educação Infantil está atrelada à ideia de gestora dos espaços-tempos educativos, cujo papel vai além da sala de aula (envolve relações ambientais, familiares, etc.), numa perspectiva de consolidar um dado projeto de nação (que se pretende democrático). No que se refere à Base, a identificação da professora de Educação Infantil está mais na sua atuação em sala, sendo aquela que conhece os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil e sabe aplicar seus conhecimentos na prática. Disso decorre

o investimento atual em treinamentos, capacitações baseadas em evidências científicas (objetivismo).

A DCNEI assume a perspectiva da criança como “centro do planejamento escolar” (BRASIL, 2009, p. 1). Essa centralidade na criança incorpora marcas da Sociologia da Infância, que vêm acentuando sua defesa em favor da especificidade das crianças. Suas articulações discursivas procuram estabilizar outro sentido para infância, deslocando-a de um lugar que a restringia a uma fase de preparação para a vida adulta para outro que considera a criança em sua alteridade, como sujeito situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, apenas diferente deste.

É possível interpretar que, nos textos da BNCC/EI, a psicologia do desenvolvimento aparece como regime discursivo dominante. A versão em vigor demonstra que seus formuladores permanecem confiando em uma compreensão de criança unificada e essencializada para proporcionar um relato “verdadeiro” da infância e uma base para a política e para a prática pedagógica. A imagem a seguir foi escolhida como exemplo dessa abordagem:

Figura 1: Organização da BNCC/EI em três grupos etários



Fonte: BNCC (2018, p. 25)

A fixação de objetivos por faixa etária sugere uma perspectiva cronológica de progresso e de evolução linear dos sujeitos por meio de etapas sequenciais com padrões predefinidos para cada idade, como se o desenvolvimento humano fosse algo previsível e objetivo. Todavia, cabe destacar que a utilização dos termos “bebês”, “crianças bem pequenas”, “crianças pequenas” e “crianças maiores” vincula-se a um movimento dentro da comunidade de Educação Infantil (BARBOSA, 2009) que passou a utilizar uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente considera as pessoas de até 12 anos como crianças, de forma genérica. Inclusive, estudos como

os de Santos (2009), Secanechia (2011), Barbosa e Gobbato, (2017), Gutierres e Garcia (2019) problematizam a invisibilidade do bebê e da criança bem pequena na formação inicial de pedagogas, as quais saem do curso com pouco conhecimento da creche, uma vez que não dispõem (ou dispõem de pouquíssimas) vivências acadêmicas com foco no atendimento da criança de 0 a 3 anos.

Desse modo, o que questiono aqui não é a nomenclatura, até porque considero esse movimento feito em defesa das particularidades da primeiríssima infância como uma entre tantas outras práticas discursivas que disputam sentidos nas políticas de currículo para a Educação Infantil. Quero, pois, colocar em questão, a tentativa de normatização e controle como um argumento central na BNCC, que pautada por um discurso da necessidade de eficiência do sistema educacional, legitima perspectivas de padronização do desenvolvimento infantil e constrange (contingencialmente) as múltiplas possibilidades de ser criança e professora, tornando algo que é particular em universal.

Entretanto, essa tentativa de produzir fechamentos na significação não é capaz de cessar o movimento das diferenças (LACLAU, 2011), da produção de outras significações no campo da discursividade. Outra demanda da comunidade de pesquisadores da Educação Infantil também é posta em circulação: pela “ampliação do conceito de infância para além de um recorte etário”, em um processo de identificação das crianças “como inventoras de novas formas de se ter determinada idade, questionadoras das finalidades das idades da infância e propositivas na construção de uma pedagogia antiidadista e interetária” (PRADO, 2012, p. 160).

A tradição moderna que agrupa, divide, segrega, isola as crianças em termos de suas aptidões e capacidades cognitivas específicas é tensionada por outros campos de saber como a sociologia e a antropologia, articulados, por exemplo, às produções italianas no campo da Educação Infantil (EDWARDS; GANDIN; FORMAN, 2016). Ressalto que as demandas associadas a esses discursos são bastante diferenciadas. Reivindicam considerar a criança em seu contexto, com suas manifestações e expressões culturais. Salientam a capacidade de transgressão, de sociabilidade, de invenção e criação das crianças, visto que elas nos desafiam, nos surpreendem, propondo o inusitado, num espaço previsto, planejado e organizado, mostrando que não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor (PRADO, 2012).

Não obstante, além de uma perspectiva desenvolvimentista, negociações de

sentidos trazidos do campo da sociologia também marcam o texto da BNCC/EI. Ao citar um trecho da DCNEI referente às interações e brincadeiras como os eixos estruturantes da Educação Infantil, o texto da Base conserva a concepção de criança como sujeito de direitos e descreve “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (BNCC, 2018, p. 25).

Nas Diretrizes, a criança é o sujeito que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Essa concepção de criança foi posta em circulação pela literatura do campo da Pedagogia da Infância que, como abordei na seção 3.2, defende a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais (ROCHA, 2001). Nessas inscrições, articulam-se projeções para a profissional a ser formada para trabalhar com esse projeto de criança.

A seguir realizo um exercício de análise envolvendo a identificação de tentativas de representação da professora de Educação Infantil, entendendo que essas tentativas fazem parte do processo de disputa por constituir como hegemônico determinado modo de interpretar o que significa ser professora de creche e pré-escola.

4.1.1 A professora-cuidadora de bebês e crianças pequenas

Realizando uma interpretação das demandas e articulação da comunidade epistêmica que se hegemonizam na DCNEI, destaco uma primeira representação como a de profissional com formação específica para educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada**, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. [grifos meus] (BRASIL, 2009a, p. 4)

Uma cuidadora seria aquela que limpa, alimenta, troca fralda, cuida para as crianças não se machucarem. Já uma professora seria aquela capaz de oferecer às crianças os conhecimentos acumulados pela humanidade. No entanto, ser considerada uma profissional que cuida e educa indissociavelmente, ou seja, uma

“professora-cuidadora”, em certa medida, promove uma articulação que vem sustentando os discursos da profissionalidade docente que se fortaleceram a partir do início dos anos 2000. Na minha compreensão, essa produção de sentidos habita “a ambiguidade do caráter impossível da formação. Há, num mesmo movimento, uma recusa e uma aposta das/nas questões profissionais propriamente ditas (levando em conta as profissões supostas como nobres)” (LOPES; BORGES, 2015, p. 497).

Nesse sentido, retomo os argumentos de Lopes e Borges (2015) que, ao discutirem como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do currículo com a abordagem pós-fundacional, convocam os discursos da formação docente da Educação Básica. As autoras argumentam que anteriormente se preconizava a figura da professora como guardiã da moral e dos bons costumes, do *status quo*, entretanto, após os anos 1990, a docente passa a ser vista como “profissional”, que tem domínio de conhecimentos sistematizados. Conforme as autoras, a profissional docente passa, contextualmente, por diferentes subjetivações, por isso é incabível presumir que ela será a mesma para as diferentes áreas nas quais é formada. Inspiradas em Freud e Derrida, cujas abordagens assumem o equívoco e o fracasso constitutivos da ação de educar, as autoras questionam a noção de formação como algo aplicável a todos os contextos e argumentam que qualquer projeto de formação que se pretenda unívoco está fadado ao fracasso, pois será sempre diferente do que foi previsto ou planejado, uma vez que não é possível controlar os processos de identificação dos sujeitos e prever quem está sendo formado. Aproximo-me dessa argumentação para interpelar concepções que se apoiam em um projeto essencialista para as professoras de Educação Infantil.

No processo de identificação de demandas que venho realizando no decorrer desta investigação, destaco que o antagonismo que estabiliza o discurso da formação específica envolve a rejeição à formação generalista, no mesmo movimento em que afirma a polivalência e o caráter multifuncional dessa docência. Considero que esse é um discurso hegemônico, tendo em vista o expressivo número de autores e grupo que defendem a ideia de uma formação pedagógica específica para Educação Infantil (CAMPOS, 1999; KISHIMOTO, 2005; KIEHN, 2007; ALMEIDA, 2009; FARIA, 2014; BARBOSA, RICHTER, 2013; BARBOSA, CANCIAN, WESHENFELDER, 2019; BORGES, 2019).

Vale destacar que o curso de Pedagogia continua sendo considerado como o local para formar essa profissional. O que vem sendo enfatizado é que o curso de

Pedagogia, nas mais variadas instituições, necessita de uma formação que contemple a especificidade da área de Educação Infantil. Nisso se intensificam os embates e os intentos em delimitar o que é específico da formação docente para a pequena infância (MIEIB, 2009; RNPI, 2010; MPD, 2019).

Essa articulação em torno de uma formação específica sugere um processo de reiteração da formação da pedagoga especialista (BRASIL, 1969), mas não significa um retorno às habilitações extintas pela DCNP (BRASIL, 2006). O que está colocado em pauta é a representação de uma profissional que possui habilidades e conhecimentos especiais “das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (DCNEI, 2009, p. 5).

A representação de “professora-cuidadora de bebês e crianças pequenas”, como um dos processos de subjetivação/identificação que operam via políticas curriculares, afirma-se a partir de um exterior que a interpela o tempo todo – figuras escolarizantes e assistenciais – que ameaça sua existência e, ao mesmo tempo, funciona como condição para que a singularidade se apresente (LACLAU, 2011). Na minha interpretação, esse processo de identificação subverte o sentido da profissionalidade docente de Educação Infantil numa relação de parcialidade que estabelece com “outro” sujeito: a professora de Ensino Fundamental, a assistente social e a babá.

4.1.2 A profissional com competências e habilidades complementares às da família

Investigações na literatura especializada do campo da Educação Infantil (BARBOSA, RICHTER, 2013; BUJES, 2001; PINAZZA, 2003; ONGARI, MOLINA 2003) apontam que, principalmente no caso das educadoras que trabalham com bebês, a especificidade da formação em relação a crianças de tão pouca idade demanda a realização de funções de *take-care* análogas às aquelas realizadas dentro da família.

Pesquisas que investigam o cotidiano da Educação Infantil (ONGARI, MOLINA, 2003; NASCIMENTO, 2003; GARCIA, 2005) indicam que a coexistência de posições profissionais e familiares mostra-se particularmente complexa, visto que a função da educadora nos primeiros anos de vida envolve compartilhar com os responsáveis aspectos de cuidado, atendimento e apoio ao crescimento da criança. Nesse sentido,

forma-se uma cadeia que articula referenciais domésticos e profissionais em um processo de identificação que combina habilidades e saberes do trabalho doméstico e da maternagem.

A ideia de “mãe substituta” ou “tia” – de uma parente postiça como disse Freire (1997) – sofreu deslocamentos a partir do adensamento de políticas educacionais e de legislações do final dos anos 1990. As DCNEI e a BNCC/EI, no decorrer dos anos 2000, demarcam esse deslocamento, dando ênfase na complementariedade das ações de cuidado e educação realizadas na família e na Educação Infantil.

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (DCNEI, 2009a, p. 13)

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2018, p. 36)

Assinalo essa identificação de “profissional com competências e habilidades complementares às da família” como uma regularidade na dispersão, ou seja, como um conjunto de posições diferenciais que ganham o significado de uma totalidade sob certos contextos de exterioridade (LACLAU; MOUFFE, 2015). Embora haja uma contraposição à ideia de maternagem no percurso de construção da profissão, o discurso da experiência feminina, principalmente relacionada à maternidade, circunscreve saberes e fazeres dessa profissional.

Nesta via, opera-se com reinscrições da pedagogia froebeliana, que considerava a mulher, sobretudo a mãe, como a pessoa indicada para desenvolver o trabalho com bebês e crianças pequenas. Como abordei na seção 1.2, a pedagogia de Froebel repercutia uma concepção de mulher e de mãe que vinha sendo fortemente difundida naquela época: de esposa e mãe dedicada e dotada do dom divino de educar – a educadora nata. Contudo, esses rastros de sentidos se deslocam de modo

que o significante “educadora” se insere em posições diferentes das atuações domésticas. Apesar disso, a diferenciação entre os tipos de cuidados oferecidos pela professora de Educação Infantil e pela mãe não é óbvia (BAHIA, 2008; LIRA, 2017).

Mais à frente, ocupo-me com essa discussão sobre as práticas de cuidar/educar, mas neste momento, considero pertinente destacar que a diferenciação mais explícita nos textos da DCNEI e da BNCC/EI é a intencionalidade educativa.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39)

Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. (BRASIL, 2009a, p. 13)

Em ambas as enunciações a centralidade está na habilidade profissional de colocar os saberes em ação com intencionalidade (diferente de um processo mais espontâneo como acontece nas relações familiares), ou seja, na sua capacidade de “planejar” as ações pedagogicamente. Quanto a isso há uma expressiva diferença entre o discurso representado na DCNEI e o representado na BNCC/EI. Nas Diretrizes, o planejamento da professora de Educação Infantil aparece como algo que se baseia nas relações com as crianças. Na Base, entretanto, como algo fundamentado em critérios pedagógicos pré-definidos, com uma ênfase que parece lembrar um modelo análogo ao da escola de Ensino Fundamental.

4.1.3 A profissional comprometida com a diversidade e a justiça social

A ampliação das discussões multiculturais também vem disputando espaço no campo do currículo da Educação Infantil (MOTA, LIMA, 2012; ALMEIDA, HENRIQUES, 2018). A inserção da temática da diversidade das culturas que formam o espaço da creche e da pré-escola, a pluralidade das relações familiares e comunitárias, passa a entrar no rol das demandas curriculares para a formação inicial da professora de Educação Infantil (SOARES, 2009; PAVAN, 2010).

Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países

da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2009a, p. 10)

Forjadas em um terreno de desigualdades sociais, as demandas registradas como da população do campo, dos povos da floresta e dos rios, dos indígenas, quilombolas e afrodescendentes são articuladas no texto da DCNEI como tentativa de defesa da luta democrática. No Parecer de revisão das Diretrizes é mencionado que as professoras de Educação Infantil “geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Para discorrer sobre esse aspecto, considero pertinente mencionar a argumentação que Macedo (2006) realiza a partir da análise de produções sobre o currículo no Brasil. Conforme a autora, tanto nas perspectivas tradicionais quanto nas críticas e pós-críticas, a discussão sobre a cultura permanece como objeto de ensino, como um “repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola” (MACEDO, 2006, p. 101). A autora menciona tensionamentos dessa perspectiva que remeteram maior centralidade aos processos cotidianos, realizados no ambiente escolar. Fazendo uma ponte com esses apontamentos da autora, interpreto que há um empreendimento no campo da Educação Infantil no sentido de conceber a produção da cultura como algo que se desdobra nas/pelas interações cotidianas entre professoras e crianças.

Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades – e requer a necessária formação do professor nessa pedagogia. (BRASIL, 2009a, p. 12)

Nessa identificação da professora de Educação Infantil como profissional com formação para diferentes infâncias, expressa-se um alargamento no sentido de que a profissionalidade dessa docência não se restringe à sala de aula. Inscreve-a no projeto de sociedade democrática, como agente social comprometida com a construção “de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (BRASIL, 2009a, p. 5).

Na interpretação que realizo dos textos da DCNEI e da BNCC/EI, destaco

enunciações associadas aos significantes de diversidade, igualdade e equidade, que circunscrevem esse espaço de representação da professora de Educação Infantil e “entram nesse jogo político disputando a significação da luta política democrática” (LOPES; MOREIRA, 2020).

Quadro 11: Enunciações relacionadas aos significantes diversidade, igualdade e equidade na representação docente

	DCNEI (BRASIL, 2009a)	BNCC (BRASIL, 2018)
Diversidade	• Ser comprometida com as diversidades, considerando a origem urbana das creches e pré-escolas e sua extensão em territórios não-urbanos (p. 11); • Ser comprometida com a diversidade cultural e étnico-racial (p. 10); • Ser comprometida com o olhar acolhedor de diversidades às crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras (p. 10); • Ser comprometida com o olhar acolhedor de diversidades também às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p. 11);	• Ser comprometida com as culturas plurais, dialogando com a diversidade cultural das famílias e da comunidade (p. 37)
Igualdade	• Ser comprometida com o acesso de todas as crianças aos produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), a manifestações artísticas e a elementos da natureza (p. 12)	• Ser comprometida com a reorganização dos tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (p. 39)
Equidade	• Ser comprometida com a equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (p. 5).	• Ser comprometida com a equidade no planejamento, reconhecendo que as necessidades das crianças são diferentes (p. 15);

Fonte: Brasil (2009a, 2010, 2018)

Garantir o direito de aprendizagem de certos conhecimentos e, dessa forma, envolver as crianças e as famílias que são identificadas como “diferentes da norma”, parece ser um projeto previsto na BNCC/EI. Os termos “nacional” e “comum”, que integram a sigla BNCC, constituem-se como marcadores de um discurso que permeia as políticas curriculares, cujo esforço é aplacar/homogeneizar as diferenças, para alcançar igualdade, equidade e justiça social. Diferentemente do texto da DCNEI, que nomeia as diferenças (infâncias urbanas e rurais, relações étnico-raciais, socioculturais e necessidades educacionais específicas), o texto da BNCC/EI

expressa certo apagamento dessas diferenças em nome de um universal igual para todos.

Tanto a DCNEI quanto a BNCC/EI são textos que tentam responder de alguma forma aos anseios sociais por uma sociedade mais justa. Expressam que essa mudança requer compromisso docente e, nesse sentido, implica-se a produção de um projeto formativo que caminhe em direção à diminuição de desigualdades. Como já discutiram Lopes e Borges (2015, p. 502), “a afirmação da promessa utópica – formação docente para mudar o mundo – pode ser lida como uma tentativa de reificação de uma política da harmonia, que busca uma sociedade reconciliada consigo mesma”. Articulo-me às autoras em defesa de que podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, no caso desta pesquisa, por meio da formação de professoras de Educação Infantil, contudo “não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida. Na agenda pós-fundacional, esse movimento inventa espaços-tempos além da fantasia da utopia e possibilita deslocamentos no terreno (opaco) da democracia” (LOPES; BORGES, 2015, p. 503).

As enunciações indicadas no quadro 11 são algumas dentre tantas outras presentes nos textos das políticas curriculares, que produzem subjetivações docentes. E, como qualquer enunciação, sempre remete à tradução. Com a leitura que faço, interpreto que por mais que se tente produzir um projeto de formação inicial para a docência de Educação Infantil que contemple:

a especificidade de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, considerando as questões étnico-raciais, de gênero, de classe social, de deficiência, de idade e de sexualidade, respeitando as peculiaridades das diversas populações (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta) e regiões. (MIEIB, 2018, p.2)

Esse projeto será sempre contingente. Impossível de ser perfeito e de solucionar os problemas sociais de uma vez por todas. Considerando isso, coloco-me ao lado de pesquisadoras do campo do currículo (LOPES, 2006, 2013; CUNHA, LOPES, 2017; LOPES, BORGES, 2015; MACEDO, 2006, 2013) que muito antes de mim já vêm atuando nessa luta política, na tentativa de desestabilizar identidades fixadas e pré-constituídas. Em articulação com as autoras, e juntamente com Mouffe (1996), prefiro pensar que a democracia se faz pela multiplicação de espaços de disputa, pelos conflitos e não pelos consensos.

4.1.4 A intelectual com formação polivalente

A representação da professora de Educação Infantil como agente de transformação social articula-se por práticas discursivas que circulam na ANFOPE, FORUMDIR, MIEIB, dentre outras entidades. Esses movimentos trazem fortes traços da ideia de docentes como intelectuais “orgânicos”, que sabem relacionar elementos pedagógicos a práticas e teorias culturais, ambientais, políticas, artísticas, tecnológicas e científicas. Nas palavras da ANFOPE (2014, p. 39), corresponderia à “dimensão política [da formação] – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes”.

Essa abordagem assumida pelo movimento de educadores, em algum sentido, marca também os textos da DCNEI e da BNCC/EI:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 6)

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p. 39)

Pensando na formação e na atuação da professora de Educação Infantil, parece estar em operação nos textos da DCNEI e da BNCC/EI traços de várias perspectivas, que se articulam em torno de um projeto de formação de uma intelectual que produz saberes sobre a docência de bebês e crianças pequenas e que também é uma agente social, investigadora e animadora cultural, que deve estar apta para trabalhar com a inclusão e a diversidade cultural, identificando e promovendo as necessidades específicas das crianças de 0 a 5 anos e de suas diferentes infâncias (GARCIA, 2019). Para isso tudo, institui-se a lógica da polivalência, da multifuncionalidade, cujo sentido produzido para a profissionalidade de Educação Infantil centra-se na representação da professora como intelectual que sabe das demandas infantis e como profissional capaz de dar conta de todas elas.

Essa forma de representação já foi bem detalhada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, tal como expressa o excerto a seguir:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional [...]. (BRASIL, 1998, p. 41)

A partir da leitura que realizo desses trechos contidos nesses documentos curriculares da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI e BNCC/EI), interpreto que a concepção de polivalência é diferente da que é trazida nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Como foi discutido na seção 3.2, a formação da professora de Educação Infantil no curso de Pedagogia disputa espaço num currículo generalista que tenta abarcar a docência para faixas etárias distintas (bebês, crianças, jovens e adultos) nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes espaços de trabalho (escolares e não-escolares), além da formação para atuar na gestão educacional.

Sendo assim, argumento que o processo de identificação da pedagoga polivalente se estende nas diferentes interpretações como um traço espectral nas políticas curriculares da Educação Infantil, mas não bloqueia outras formas de significação. O significante “polivalente” remete sentidos a outras representações, tais como: “intelectual orgânica”, “especialista nas diferentes infâncias”, “professora-cuidadora”. Ao retornar a uma citação do RCNEI (considerado por muitos do campo da Educação Infantil como “superado” pela DCNEI), destaco que, apesar de haver nuances diferentes (por exemplo, a DCNEI não utiliza o termo “áreas de conhecimento”, mas “eixos ou campos de experiências”), há certas marcas no processo de identificação docente que continuam parecendo “necessárias” para a garantia de um projeto social mais amplo.

Na minha interpretação, esse processo de representação da professora de Educação Infantil como “intelectual com formação polivalente” produz a sensação de unificar as diferenças de forma que complexidades e especificidades possam estar articuladas em seu projeto formativo. Relembro aqui que a lógica da diferença e a lógica da equivalência, defendidas por Laclau e Mouffe (2015), atuam concomitantemente na constituição discursiva. No caso desta investigação, a primeira age nas demandas dispersas em torno dos tipos de formação, cada qual com suas particularidades (específica ou generalista). Os processos hegemônicos reorganizam essas demandas, criando uma ilusão de unidade (precária e contingente) e uma sensação impossível de completude (MACEDO, 2014). Essa ilusão é produzida por meio da segunda lógica, que provisoriamente agrupa as diferenças e as torna equivalentes em relação àquilo que a ameaça.

4.1.5 A professora delicada, sensível, atenciosa, reflexiva, observadora, mediadora...

No registro da perspectiva discursiva com a qual opero, trabalha-se com jogos de linguagem que, contingencialmente, instituem os processos de estabilização de certos discursos. Assim, é através de tentativas de fixação de sentidos permeadas pela linguagem que a construção da profissionalidade docente de Educação Infantil está sendo composta. Trata-se de uma produção precária que acontece sempre através das lutas políticas pela significação. Sendo assim, todo sentido é sempre contextualizado, nunca fixo e imutável.

Por esse motivo, é uma impossibilidade o fechamento último da significação de como a professora de Educação Infantil deve ser e de como se deve formá-la. Os processos de significação são dinâmicos, por isso novos sentidos estão sempre sendo gerados e novas reestruturações sendo feitas. Essa asserção me permite assinalar que, por meio dos rastros/traços/espectros se conjectura uma subjetividade do “eu” docente de Educação Infantil, um sujeito que se constitui na tradução da política curricular.

É importante frisar que a produção de um discurso que busca fixação de um sentido de profissionalidade é fruto de articulações atravessadas por relações de poder. É por esse viés que considero que a DCNEI e a BNCC/EI são representações não só de uma política de centralização curricular da Educação Infantil como também da formação dessas professoras, visto que, nesses textos, constam indicações de como a docente deve ser para constituir-se professora de crianças pequenas.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. **Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.** [grifo meu] (BRASIL, 2009a, p. 10)

Nessa enunciação, há condutas que são consideradas corretas para a professora de crianças de até cinco anos de idade, tais como: estar sempre disposta e disponível ao acolhimento, ao aconchego; desenvolver a postura de comprometimento e disponibilidade física e afetiva; manter uma ação observadora e sensível, dando sustentação às iniciativas dos bebês e das crianças.

Na BNCC/EI, a professora de Educação Infantil é descrita como reflexiva e organizada, que planeja, media e monitora as práticas e interações cotidianas. Para

isso, a professora precisa “acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 39).

Assim, além das representações abordadas até aqui, a profissional de Educação Infantil também aparece como “professora delicada, sensível, atenciosa, reflexiva, observadora, mediadora...”. Faço uso deste gênero de pontuação (as reticências) para indicar uma sequência que continua, que não se esgota nessa lista. A professora é representada como sujeito de amorosidade e de emoção, que deve agir sempre pensando nas crianças e que deve pensar sobre as suas ações com profissionalismo.

“Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado” (BRASIL, 2018, p. 39). Essas formas de acompanhamento são descritas na BNCC/EI como estratégias para a professora avaliar a progressão das aprendizagens das crianças, sem a pretensão de classificá-las, mas como forma “de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Em outras palavras, trata-se de uma estratégia de avaliação do próprio trabalho, através da qual ela deve ser capaz de analisar, reconduzir e transformar a sua própria prática, mas acima de tudo, a si própria enquanto docente que educa e cuida de crianças pequenas.

Esse tema da reflexividade ou da autoavaliação, como trabalho e exercício racional, atravessa o discurso sobre a profissionalidade docente de Educação Infantil. Essas (auto)reflexões podem ser vistas como exames de consciência que a professora realiza enquanto uma prática de cuidado de si. Ao problematizar tal aspecto, alinho a discussão à advertência feita por Larrosa (1994), quando analisa a produção da experiência de si no interior das práticas pedagógicas. Segundo o autor, a autorreflexão é uma estratégia através da qual se pretende os sujeitos problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional. Através da reflexividade, a professora é levada a dar-se conta do que precisa mudar em si (valores, atitudes, afetos, posturas, etc.) para transformar “sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação

peçoal da professora” (LARROSA, 1994, p. 50).

Tendo em vista essas interpretações, reitero que a profissional de Educação Infantil, a professora, a professora-cuidadora de bebês e de crianças pequenas (seja qual for a representação que se possa dar) são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e suscetíveis a serem afetadas e abaladas por variados processos de subjetivação. Por isso, defendo a tese de que um projeto formativo específico (unificado) é um projeto identitário impossível. A constituição de identidades plenas é uma impossibilidade. Por mais que nos esforcemos com projeções de identidades para a profissional de Educação Infantil, com tentativas de estabilização de um sentido para sua profissionalidade e com processos que visam garantir sua formação, essas identidades ainda assim nos escapam.

4.2 A prática pedagógica nas relações antagônicas estabelecidas na política (Educar? Ensinar? Compensar? Preparar?)

A partir da leitura que realizo dos documentos que compuseram esta investigação, interpreto que imperam ações de tentativa de projetar uma identidade docente pré-fixada, reafirmando princípios do essencialismo, do determinismo e do objetivismo. Essas tentativas tendem a “engessar” o campo da formação de professoras de Educação infantil, esmiuçando-o em perspectivas como se pudessem dar conta na totalidade. A meu ver, o que muda são as concepções de prática e política sob as quais “o racional” que articula essa projeção formativa se assenta.

Apoio-me em Laclau (2011) para questionar essa naturalização que atribui uma condição de racionalidade, segundo a qual os seres humanos são capazes de controlar tudo intelectualmente. As dimensões subjetivas e objetivas se interpelam e se constituem como facetas na produção do discurso da profissionalidade docente de Educação Infantil. Meu posicionamento é de confronto a um discurso hegemônico que projeta a identidade para a professora de creche e pré-escola, considerando ser possível, estabelecer “a” formação dessa profissional por meio de preceitos racionais, instrumentais e normativos.

Considero que os processos de deslocamentos e condensações de sentido não cessam com a hegemonização de certos discursos sobre a profissionalidade docente. Desse modo, nesta seção, procuro chamar a atenção para a forma dinâmica e contínua com que esses processos se movimentam.

A crítica que a teoria discursiva faz ao racionalismo nos oferece argumentos para desconstruir certas tendências de conceber a professora de Educação Infantil, a criança, seu desenvolvimento e sua educação, por exemplo. Desestabilizar essas categorias mostra que outras articulações estão em disputa e que esse jogo político contribui para a multiplicidade de opções. Isto, a meu ver, situa o debate da DCNEI e da BNCC/EI como campo de disputa pela definição de um projeto de formação, de seleção e organização do conhecimento não só para as crianças como também para as professoras de Educação Infantil. Frente a isso, me ocupo nesta seção com a disputa em torno de processos de identificação dessa profissional, a partir do significante *cuidar/educar (educare)* e dos deslocamentos de outros significantes como *ensinar, preparar, compensar*.

As articulações hegemônicas ocorrem diante de uma força política que elege quais práticas sociais serão dominantes em um certo contexto. Em outras palavras, as articulações só se caracterizam como hegemônicas frente a um antagonismo. Como venho analisando no decorrer deste trabalho, o tensionamento entre o doméstico (maternagem) e o escolar (escolarização) tem marcado a fixação de sentido que se antagoniza, que viabiliza e que bloqueia a consolidação do discurso em torno do significante *cuidar/educar (educare)*. Entendo que esse limiar se consolidou, no Brasil, a partir do processo de expansão das creches e pré-escolas, a partir da década de 1970, e continua demarcando o constructo profissional dessa docência.

Do ponto de vista desta argumentação, esses traços bloqueiam outras formas de significar a docência de Educação Infantil e tendem a instituir políticas em direção de um projeto formativo que foi naturalizado – o de preparar as crianças para o Ensino Fundamental –, mesmo que amplamente questionado por especialistas da área (CAMPOS, 1994; ROCHA, 2001; BARBOSA, RICHTER, 2013; BUJES, 2001; SARMENTO, 2011). Apoio minha argumentação no entendimento de que compomos lógicas que são criticadas e, por isso, problematizo concepções de cuidado/educação, ensino/escolarização, que se justapõem nas políticas curriculares da Educação Infantil e reverberam, mais especificamente, na formação dessa docência.

O texto da BNCC/EI, inicialmente, critica a proposta de preparação escolar no trabalho da Educação Infantil, no entanto, a forma e o conteúdo do documento acabam por trazer essa mesma concepção. A falta de integração entre os campos de experiências os transforma em áreas disciplinares, transparecendo mais fortemente a

transposição do modelo escolar de trabalho e a proposta em potencial de que venha a ser utilizado como modelo instrumental para a formação docente e para a prática pedagógica das professoras. Há certa ênfase no ensino como o eixo diretivo e constitutivo dessas práticas.

Atentando para o recorte temporal compreendido entre a publicação da DCNEI (2009) e a homologação da BNCC (2018), produções voltadas à formação de professoras de Educação Infantil enfatizaram o discurso do ensino de conteúdos emergentes de áreas do conhecimento para bebês e crianças pequenas. As produções elaboradas e organizadas por Alessandra Arce são exemplos desse empreendimento. A começar pelos títulos, as publicações expressam a defesa de que a educação dos bebês e das crianças pequenas deve se organizar segundo a forma escolar e, a prática docente, pelo ato de ensinar: *Ensinando crianças pequenas: os caminhos percorridos para a construção de um currículo tendo como eixo o ensino na Educação Infantil* (ARCE, 2009); *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar* (ARCE; MARTINS, 2010); *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (ARCE; MARTINS, 2012); *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula* (ARCE; JACOMELLI, 2012). Tais publicações, desde os títulos, enfatizam uma determinada forma de entender a profissionalidade docente de creche e pré-escola.

Esse conjunto de textos assume-se pautado pela pedagogia histórico-crítica e apresenta uma crítica ao que chamam de processo de desescolarização e fetichização da infância. Posicionando-se contrariamente à Pedagogia da Infância e às propostas de inspiração italiana de Reggio Emília¹⁸, por exemplo, defendem que “a educação de crianças menores de 5 anos não pode prescindir do papel do professor como aquele que ensina, que transmite às crianças o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade” (ARCE; JACOMELLI, 2012, p. 2). O argumento central que perpassa esses textos é de que a Educação Infantil demarca a inserção da criança no sistema escolar, cuja função é lidar com o conhecimento sistematizado – o conhecimento científico, que permite aos estudantes a apreensão da realidade objetiva para que saibam interpretar o mundo em que vivem, mas também, e

¹⁸ Reggio Emília é uma província do norte da Itália que se destacou por uma abordagem da educação da primeira infância inspirada na pedagogia de Loris Malaguzzi, cuja proposta enfatiza a valorização das “cem” linguagens das crianças como forma ética de relacionar-se com elas. Para saber mais: Rinaldi (2012); Edwards e Gandini (2002); Edwards, Gandini e Forman (2016).

sobretudo, saibam nele atuar e transformá-lo (ARCE, 2009; ARCE, MARTINS, 2010; ARCE, MARTINS, 2012; ARCE; JACOMELLI, 2012).

Tratando do trabalho pedagógico com crianças de até três anos, Arce (2014) reúne textos de autores de diferentes áreas do conhecimento que têm trabalhado com essa faixa etária. Os capítulos do livro não dialogam entre si, demonstrando, assim, a fragmentação da proposta em: “linguagem oral e escrita”, “matemática”, “natureza e sociedade”, “música” e “movimento”. Essa abordagem feita, separadamente, em cada capítulo da obra faz referência aos eixos curriculares que foram propostos pelo RCNEI (BRASIL, 1998).

Não é meu propósito me alongar na análise das referidas publicações, mas considero pertinente mencionar um estudo desenvolvido por Carvalho (2019), que se aproxima da discussão que estou realizando. Com inspiração foucaultiana, o autor problematiza práticas de governamento docente operadas através do discurso da pedagogia histórico-crítica presentes em obras voltadas para a formação docente de Educação Infantil. Dentre elas, o autor analisa os quatro livros organizados por Alessandra Arce, só não inclui o artigo (ARCE, 2009) que mencionei. Carvalho (2019, p. 100) evidencia a centralidade desse discurso na difusão e manutenção de uma certa profissionalidade que “toma a defesa do ensino de conteúdos por áreas de conhecimento para bebês e crianças pequenas como premissa básica do trabalho docente”. Concordo com o autor que as táticas discursivas presentes nesses textos operam no sentido de produzir formas de ser docente, através da universalização de um modelo de raciocínio pautado na escolarização precoce das crianças.

Interpreto que essa faceta da pedagogia histórico-crítica também está espectralmente presente-ausente (BORGES, 2015) no discurso em torno da profissionalidade docente consolidado no texto da BNCC/EI. Nessa direção, destaco os excertos a seguir:

Essa concepção de criança como ser que [...] se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. [grifo do original] (BRASIL, 2018, p. 38)

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]. (BRASIL, 2018, p. 39)

Essas enunciações carregam traços de um discurso que nomeio de “educação assistencialista travestida de ensino baseado em evidências científicas”. Refiro-me a isso muito imbuída também das leituras que fiz como avaliadora das obras didáticas, literárias e pedagógicas submetidas ao Programa Nacional do Livro e do material Didático – PNLD 2022. O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras para a Educação Infantil (BRASIL, 2020) estabeleceu que deveriam estar em alinhamento ao exigido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e pela Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019).

O edital preconiza que as obras devem “referenciar-se no estado da arte da Ciência Cognitiva da Leitura, da Cognição Matemática e das Ciências da Educação e da Pedagogia afetas à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2020, p. 32). Dentre outros critérios, o referido edital estabelece que as obras devem:

Trabalhar conhecimentos elementares de literacia, preparatórios para a futura alfabetização formal, destacando, em especial, os seguintes componentes essenciais de preparação para a alfabetização, no que for aplicável à faixa etária da criança: consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; desenvolvimento de vocabulário; compreensão oral de textos; e produção de escrita emergente. (BRASIL, 2020, p. 32)

Quanto aos conteúdos de numeracia, o Livro do Estudante Impresso abordará, de acordo com a BNCC e a PNA: Noções de quantidade, algarismo, somas, subtrações, proporções simples envolvendo números de apenas um algarismo [...]. (BRASIL, 2020, p. 40)

Entre novembro de 2020 e fevereiro de 2022 atuei como avaliadora, revisora e coordenadora adjunta do PNLD. Deparei-me com traduções feitas pelo próprio edital que, na minha interpretação, são tentativas de fechamento da política curricular para a Educação Infantil, de abafamento dos conflitos existentes na área. O objeto 3, por exemplo, intitulado como “Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências”, demonstra muito claramente esse esforço de “estrangulamento” da política, isto é, de fixação do sentido do que deve ser essa pedagogia e o trabalho da professora a um modo específico de docência.

Quanto aos conteúdos, o Guia de Preparação para a Alfabetização – Impresso, obra de apoio à prática educativa, destinada aos professores da pré-escola, que aborda conhecimentos de numeracia e de literacia, deverá: Discorrer brevemente a respeito da importância da educação infantil como etapa preparatória para a futura alfabetização, bem como a respeito da importância da intencionalidade pedagógica em cada atividade executada pelo professor. (BRASIL, 2020, p. 48)

Ao ler obras didáticas e literárias que foram inscritas para a Educação Infantil, acompanhei traduções dos textos da BNCC/EI e da PNA realizadas pelas editoras.

Sinto-me provocada a discutir essas traduções, mas ficará como pauta de estudos posteriores. O que quero mencionar aqui é que os processos de interpretação e tradução não param. Ainda que haja tentativas de fechamento da estrutura discursiva, estas só acontecem de forma contingencial.

O que parece estar em articulação são as enunciações em torno da Educação Infantil como espaço crucial para a construção de uma “base sólida” para o desenvolvimento cognitivo da criança. Fortalece-se o argumento de que o cérebro da criança precisa de estímulos para se desenvolver, por isso cabe à professora organizar práticas adequadas que estimulem o desenvolvimento inicial. Essas assertivas nos remetem aos documentos das organizações internacionais, mencionados no capítulo 3, que, a partir de abordagens da economia, mas também da neurociência e da psicologia cognitiva, vêm assinalando o que a “Ciência” propõe como sendo o mais indicado para a Educação Infantil. Por reinscrições diversas, essas enunciações discursivas aparecem no texto da BNCC/EI em forma de listagem de habilidades, do que deveria ser trabalhado pela professora para desenvolver o que chamam de “habilidades preditoras”, ou seja, as habilidades cognitivas que vão formar uma “base sólida” para todo o desenvolvimento acadêmico e cognitivo. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de Educação Infantil devem, partindo do simples para o complexo, construir essa base de preparo para os anos posteriores da escolarização.

Isso se conecta às discussões que venho realizando no decorrer da Tese sobre as teorias desenvolvimentistas, circunscrevendo, também, as relações entre mercado (editorial) e educação escolar na produção de materiais didáticos, pedagógicos para a (in)formação docente. Defendo então que a produção desses discursos de que a formação inicial das professoras é sempre insuficiente abre margem para a incorporação de sistemas apostiladas (inclusão de livros didáticos, pedagógicos...) para complementar essa formação. Nesse conflito, as relações público-privadas se acentuam, pois, quanto mais se diz que a formação que essa professora tem não a torna competente para que ela trabalhe com os bebês e as crianças pequenas, mais viável se torna a entrega de um pacote pronto de material didático para ela trabalhar.

Uma argumentação recorrente dos grupos contrários à ideia de práticas preparatórias para o Ensino Fundamental é de que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais de sua infância (BARBOSA, 2010; ROCHA, 2001; FARIA, 1999). Dentre outros aspectos, defendem/reivindicam

práticas que promovam: a formação integral, extrapolando os limites do ensino (práticas propedêuticas); o cuidar/educar como ações indissociáveis; o brincar e o interagir como eixos curriculares; a diversificação das experiências infantis, realizadas a partir de múltiplas linguagens; e as relações contextuais, considerando tempos e espaços.

Na abordagem de Reggio Emília, tida no discurso educacional brasileiro como um referencial para a construção dessa Pedagogia da Infância, cada ciência, com sua história, constitui um saber e uma disciplina acadêmica que está presente na Educação Infantil não como abstração, mas como experiência de vida e linguagem. Os bebês e as crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a se expressar por meio de múltiplos caminhos e com suas “cem” linguagens, incluindo: expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Nessa abordagem, as linguagens não são consideradas apenas sistemas culturais que estão presentes na cultura, dos quais as crianças, autonomamente, se apropriam e usam como ferramentas. São elementos com os quais as crianças se inventam, e inventam novos mundos.

Nessa dimensão, a prática pedagógica acontece com a participação das crianças nos processos educacionais, os quais envolvem momentos de cuidado físico, momentos de contar e ouvir histórias, momentos das brincadeiras no pátio ou na sala, de cantar e de garatujar, de conversar, sendo constantemente reconstituída e ressignificada. A professora observa e vê, no agir e interagir das crianças, saberes e conhecimentos se configurando, e é então que ela não transmite apenas informações, mas provoca ações no mundo e desafia processos vitais de interações e transformações languageiras (BARBOSA; RITCHER, 2010).

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil se sustenta esse discurso da Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001). As DCNEI estabelecem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam, entre outros aspectos, o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que respeitem os ritmos e desejos da criança.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e

efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 6)

O Parecer de homologação da DCNEI continua argumentando que as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências e de construir conhecimentos, articulando razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009a, p. 9)

O documento situa os cuidados físicos como uma das dimensões da prática pedagógica. Menciona que há diferenças entre a prática pedagógica com bebês na creche comparada às desenvolvidas em outros níveis educacionais, mas não a considera como “inferior” ou “menos pedagógica” por conta dos cuidados físicos mais específicos a essa faixa etária. A prática de cuidado é abordada numa dimensão ética, apresentando-se não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si no desenvolvimento da atenção ao outro (GUIMARÃES, 2009).

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (BRASIL, 2009a, p.10)

Nesse excerto, a indissociabilidade entre cuidar/educar é defendida com a radicalização da dimensão relacional entre professora e criança. É possível interpretar que a professora de Educação Infantil se desenvolve como profissional nas experiências conjuntas com as crianças: ao “brincar com a criança, contar-lhe

histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas” (BRASIL, 2009, p. 7). Essas ações são citadas tanto como promotoras do desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, quanto ampliadoras das possibilidades da professora de compreender e responder às iniciativas infantis.

Outro sentido vinculado ao discurso da indissociabilidade do cuidar/educar baseia-se no argumento de que a ação de cuidar caracteriza o humano. Segundo Boff (1999, p.34), o cuidado é uma atividade inerente ao ser humano: “o modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano. Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde o sentido e morre”. Nessa direção, Nörnberg (2008) argumenta que ao educar, cuidamos do outro; e, ao cuidar, educamos o outro. É por esse motivo que, para a autora, o ato de educar constitui-se um ato de cuidado, pois ao educar cuidamos da vida em seu sentido mais amplo: “enquanto humanos, nossas ações de cuidado estão vinculadas a uma coletividade que possibilita que cada sujeito possa humanizar-se, tornar-se gente, pessoa humana” (NÖRNBERG, 2008, p. 5).

Considero que, muito embasado por essa perspectiva, o Parecer da DCNEI utiliza a expressão “educar cuidando”, segundo o qual inclui acolher, garantir a segurança, e também incentivar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Há uma recusa/combate/rejeição, nessa significação do cuidar/educar, quanto às ideias de práticas mecânicas e fragmentação das aprendizagens. Segundo o documento, “devem ser abolidos os procedimentos que [...] promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2009a, p. 15). Na sequência, o Parecer argumenta que:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009a, p. 15)

Diferentemente do que parece acontecer na BNCC/EI, na DCNEI as relações entre os sujeitos não aparecem como algo previamente determinado, mas a ser construído no cotidiano, numa relação contextual. Além disso, a noção de

conhecimento na DCNEI não aparece como conteúdos objetificados. Como exemplo, cito o seguinte trecho: “Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias” (BRASIL, 2009a, p. 15). Com esse excerto, parece haver um registro que não separa conhecimentos científicos de saberes populares, saberes das crianças de saberes das professoras. Parece, de algum modo, considerar o debate sobre o hibridismo cultural, que defende a produção da cultura e do conhecimento, ambos como identidades precárias (LOPES; BORGES, 2015).

A partir do exposto, no que se refere ao significante da profissionalidade aliado à preparação para o Ensino Fundamental, considero que essa ligação tende a ser mais fortalecida do que entre as práticas discursivas que circunscrevem o significante da profissionalidade ao cuidado/educação (*educare*). Entendo que a profissionalidade da Educação Infantil como um significante associado ao Ensino Fundamental envolveu uma disputa hegemônica por meio de atos discursivos em torno da noção de “ensino preparatório”, atribuindo à professora de Educação Infantil o status de “profissional” que trabalha “componentes essenciais de preparação para a alfabetização” das crianças (BRASIL, 2020, p. 38). Outro enunciado extraído do Edital PNLD/2022, referente aos critérios para a seção introdutória do “Manual do Professor Impresso”, também reforça essa associação. Cito-os como exemplos:

Esclarecer a função preparatória da Educação Infantil, em geral, e da creche, em específico, para a futura alfabetização formal e para a apropriação de competências matemáticas mais complexas” (BRASIL, 2020, p. 35).

Esclarecer a função preparatória da Educação Infantil, em geral, e da pré-escola, em específico, para a futura alfabetização formal e para a apropriação de competências matemáticas mais complexas” (BRASIL, 2020, p. 37).

Nessa relação (profissionalidade da Educação Infantil/preparação para o Ensino Fundamental), certos termos como “preparação” e “alfabetização” são objetos de uma forte luta em torno da educação das crianças de 0 a 5 anos e que, portanto, constituem-se em significantes tendencialmente vazios que, devido à pluralidade de conflitos que os envolvem, não podem ser fixados em uma única articulação discursiva. Entretanto, é esse vazio o que os torna capazes de se articularem a diferentes significados (associados, por exemplo, à instituição escolar, à educação formal, à escolarização), e por isso são uma poderosa fonte de disputa.

Já as referências ligadas à profissionalidade e ao *educare* respondem a

demandas diferentes, por esse motivo se torna mais difícil manter a cadeia articulatória. Uma das demandas pela indissociabilidade entre cuidar/educar refere-se ao esmaecimento da fronteira de que creche e pré-escola cuidam e a escola é que desenvolve o trabalho formal; outras desdobram-se da demanda pelo direito e garantia de acesso à Educação Infantil, tais como: o reconhecimento da especificidade de um trabalho educativo (não transformar o pedagógico em “ensino de”) e a reivindicação pelo lugar da criança (não como “aluno”) na escola. Essas demandas em torno de uma especificidade ou diferenciação do fazer docente e das formas de educabilidade desses sujeitos bebês e crianças pequenas são sintomas de uma instabilidade social que põe em marcha demandas isoladas.

Até aqui procurei problematizar os discursos que dão corpo à profissionalidade docente de Educação Infantil e tentam projetar uma identidade para a futura professora de creche e pré-escola. Essa problematização oportuniza discutir a adoção de modelos que têm contribuído para reducionismos e reificações nas políticas curriculares da Educação Infantil e de sua docência. Como reducionismos entendo a redução da educação ao ensino, a supervalorização do que é considerado como “pedagógico” em detrimento do cuidado; como reificações me refiro à homogeneização da ação docente através de manuais didáticos, ao automatismo nas rotinas de trabalho.

Operar com práticas discursivas que fazem deslocar lógicas reducionistas como as que focalizam o ensino, o preparo para a escolarização e a compensação de um suposto déficit cultural na Educação Infantil pode possibilitar a produção de sentidos outros que não limitam a atuação da professora à condição de aplicadora de uma proposta pedagógica pré-definida. Frente a isso, defendo que a (im)possibilidade do cuidado/educação como ações indissociáveis bem como, quem sabe, o fracasso do ensino na Educação Infantil pode ser um lema que subverta o utilitarismo que se adere à profissionalidade docente.

ALGUMAS PALAVRAS MAIS... A IMPOSSIBILIDADE DO PROJETO DE FORMAÇÃO E A ARTESANIA DOCENTE

Quais as articulações e os antagonismos que marcam os debates em torno da formação inicial de professoras de Educação Infantil? Como os sentidos da profissionalidade docente foram construídos nas lutas políticas em torno da DCNEI e da BNCC/EI? Essas questões instigaram-me e, somadas à minha carreira como professora de Educação Infantil, do curso de Pedagogia e como pesquisadora, impulsionam-me a participar das disputas nos processos de significação que interpelam a construção deste trabalho: políticas de currículo, formação de professoras de Educação Infantil, prática pedagógica na creche e pré-escola, relações entre o educar e o cuidar, democracia, justiça social...

Assim, busquei com este trabalho investigar as articulações discursivas produzidas por variados sujeitos que disputam hegemonia em torno da formação docente na definição das políticas curriculares para a Educação Infantil. O recorte temporal da pesquisa focalizou o período compreendido entre 2009 e 2019, circunscrevendo o contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular. Apoiada na Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, interpretei demandas e antagonismos dos projetos formativos em disputa tramados nessa luta política. Nesse movimento, trabalhei com contribuições que as pesquisadoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo trazem dessa perspectiva discursiva para o campo do currículo. Com isso, assumi um sentido ampliado da política, considerando a política curricular como práticas discursivas operadas por traduções.

Procurei extrair as principais reivindicações das entidades acadêmicas (ANFOPE, FORUMDIR), das organizações internacionais (BM, BID) e de outras organizações sociais (MIEIB, TPE, MPD, RNPI). Meu propósito não foi trabalhar a política de cada uma dessas agências, mas, inspirada em Borges (2015), procurei rastros/traços/espectros que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade docente de Educação Infantil.

No processo de identificação de demandas da comunidade epistêmica, destaquei demandas pelo local e pelo tipo de formação e demandas por formas de profissionalidade, vinculadas à identidade profissional e à prática pedagógica. Interpretei que as demandas por formação se vinculam a uma demanda por reconhecimento profissional, que se antagoniza à figura da professora leiga. Trabalhei

com as demandas pelos tipos de formação, a partir da movimentação de sentidos que percorrem o debate da reformulação curricular dos cursos de formação para essa docência, especialmente, do curso de Pedagogia.

Discuti processos de identificação da professora de Educação Infantil, por um viés pós-estrutural, que permite um entendimento diferente de “identidade docente”, ao operar com a noção de sujeito descentrado e marcado pela contingência. Frente a isso, defendi a tese de que um projeto formativo específico (unificado) é um projeto identitário impossível. Por mais que existam tentativas de estabilização de um sentido para sua profissionalidade e com processos que visam garantir sua formação, essas identidades sempre escapam.

Considerando isso, fiz uma interpretação das demandas e articulações da comunidade epistêmica que se hegemonizaram na DCNEI e na BNCC/EI. Destaquei espectros da sociologia da infância, da teoria desenvolvimentista, da pedagogia histórico-crítica, da teoria da privação cultural, de indexações de gênero, dentre outras. Todas essas facetas deixam rastros no discurso consolidado em torno da profissionalidade docente que circula no campo da Educação Infantil na atualidade.

Atentando aos processos de subjetivação/identificação que operam via políticas curriculares, discuti que as representações da professora de Educação Infantil afirmam-se a partir de figuras escolarizantes e assistenciais. Figuras essas que ameaçam sua existência, mas que também são condições para que a singularidade se apresente. As ideias vinculadas a cuidados maternos, muitas vezes consideradas como ameaça à identificação profissional das professoras de crianças de 0 a 5 anos também é o que a constitui. Foi sobre esse prisma que interpretei a tensão entre *cuidar* e *educar*, que tem marcado uma dupla identidade para as profissionais de Educação Infantil, separando-as em “professoras” e “auxiliares”.

Referente à prática pedagógica, analisei a dispersão dos sentidos de *cuidar* e *educar* constituídos a partir de relações discursivas antagônicas. Como procurei argumentar, reinscrições, reedições da assistência científica e da educação compensatória cruzam-se com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a Educação Infantil. Agora, numa lógica marcada pela “preparação para a alfabetização baseada em evidências científicas”.

Por mais que certas significações pareçam “superadas” no campo da Educação Infantil, elas se fazem presentes-ausentes, de outras formas, com outras roupagens. Por esse motivo, em conjunto com Borges (2015, p, 146), afirmo que:

Não se trata de operar com a ideia de “superação” de teorias, perspectivas, categorias, práticas educativas. Defendo que a ideia de superação mantém a lógica identitária na medida em que tem a pretensão de retirar “algo” de cena e colocar outra coisa (outro “algo”) em seu lugar. A primeira operação não me parece viável por que não há nem possibilidade de “algo” ser cirurgicamente circunscrito e nem de ser efetivamente retirado de cena quando se está no campo simbólico. Os rastros de sentido sempre se apresentam, sendo impossível que um gesto, uma fala, um texto, uma prática sejam completamente superados. A segunda operação, a de colocar “algo” no lugar guarda o sentido de que há intencionalidade nessas práticas bem como a ideia de que o controle é possível. Seguindo a teoria do discurso, nada garante qual será a estabilização de sentidos.

Para ampliar essa discussão, considero pertinente mencionar o contexto da pandemia (Covid-19) que atravessamos enquanto esta Tese foi escrita. A necessidade do isolamento social impossibilitou que professoras e crianças frequentassem as instituições de Educação Infantil. Comparada aos demais níveis educacionais, a complexidade de um trabalho pedagógico remoto com bebês e crianças pequenas mostrou-se ainda mais desafiadora. Sobre isso, menciono a provocação realizada por Barbosa e Gobbato (2021), em um artigo que compôs o dossiê *Perspectivas de Pesquisa na Educação Infantil: 30 anos de trajetória*. O foco do artigo foi discutir aspectos de redimensionamentos da Educação Infantil na (pós)pandemia.

[...] a visibilidade de práticas realizadas remotamente nos revela que seguimos com uma realidade ainda muito próxima daquela que já pensávamos ter superado. Práticas pedagógicas na pandemia revelaram uma docência pautada na fragmentação e transmissão de conhecimentos, centrada na “aceleração” do desenvolvimento infantil e/ou na atenção às necessidades básicas das crianças. (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1435)

Na sequência, argumentam que, em algumas instituições, a prática docente resumiu-se à utilização de materiais apostilados ou de atividades em folhas xerocadas para que as crianças as realizassem em casa, tipificando uma docência predefinida, descontextualizada, sem protagonismo das crianças e das professoras, tal como aquela conformada pelo uso dos livros didáticos. As autoras destacam que, mesmo “à distância”, antigos embates na área da Educação Infantil continuaram vindo à tona, como a ênfase em conteúdos e na alfabetização, com foco em aprendizagens pontuais e propedêuticas, assim como salientaram-se diferentes interpretações da BNCC, principalmente, as relacionadas à fragmentação dos campos de experiências. Frente a isso, as autoras sublinham e insistem na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política de redimensionamento da Educação Infantil.

Como argumentei na Tese, torna-se mais difícil manter essa cadeia

articulatória, visto que as referências que ligam a profissionalidade às práticas de *educare* respondem a demandas diferentes. Desse modo, a vinculação da profissionalidade de Educação Infantil à preparação para o Ensino Fundamental tende a ser mais fortalecida, porque conta com mais deslocamentos de sentidos, significantes esvaziados, capazes de conservar cadeias articulatórias que compartilham demandas. Pela força da tradição, as demandas pela preparação para a alfabetização e pela escolarização precoce são importantes.

Por esse motivo, defendo que não se trata de operar visando à superação de discursos. Tais discursos (significantes) não são totalmente transponíveis. Eles deslocam-se, adensam-se em outros, conservando referências, rastros, traços nesse campo de discursividade. A tentativa de superação desses tensionamentos só fará multiplicar posições preestabelecidas e não contribuirá com a ressignificação do trabalho da profissional envolvida com a educação das crianças de zero a cinco anos em instituições de creche e pré-escola. Em contrapartida, minha argumentação segue em defesa de que esse movimento de compreender os jogos políticos, a partir de diferentes mobilizações, favorece a ampliação da cadeia discursiva em torno da profissionalidade docente de Educação Infantil, possibilitando a abertura de outras demandas, outros interesses em disputa. Por isso, insisto em afirmar que, apesar de certas práticas parecerem enraizadas no contexto da Educação Infantil, elas não são as únicas interpretações possíveis.

Os projetos formativos tramados na disputa em questão não apresentam apenas um cabedal de conhecimentos como ferramentas para o trabalho da futura professora de Educação Infantil, mas também operam na subjetivação dessa professora, estabelecendo valores, orientando ações, impregnando de sentidos as práticas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas. Entretanto, aponto para a contingencialidade, a provisoriedade e precariedade de quaisquer sedimentações dos modos de ser professora de bebês e crianças pequenas.

É nesse sentido que relembro um dos argumentos da Tese, apoiado na Teoria do Discurso, de que é impossível qualquer projeto controlar a formação docente. Qualquer tentativa de controle está fadada ao fracasso. Por isso, defendo que a formação docente para a Educação Infantil é um projeto impossível. No entanto, essa impossibilidade a que me refiro

não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude,

a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro. (LOPES; BORGES, 2015, p. 498)

Por mais que as tentativas sejam inúmeras, é impossível fixar uma identidade plena para os sujeitos envolvidos com a educação da pequena infância e de estabilizar um sentido último para sua profissionalidade. Apesar de impossível, ainda assim parece necessário. Essa necessidade pode ser vinculada à identificação profissional das trabalhadoras de creche e pré-escola considerando as particularidades da faixa etária com a qual atuam. Trata-se, porém, de uma necessidade contingencial, que não depende de essencializar os sujeitos (professoras e crianças), mas das condições de existência. Para utilizar as palavras de Laclau (1990, p. 39), refere-se a “uma contextualização radical”.

É por isso que meu esforço neste trabalho não foi o de propor modelos a serem alcançados. Pelo contrário, a partir de um viés discursivo, procurei propor aos leitores e a mim mesma um movimento retrospectivo de significação, por traduções de políticas de currículo para a Educação Infantil, para desassentar as contingências de certos sentidos que se pretendem hegemônicos para a profissionalidade docente. Não estou, com isso, negando a pertinência de referências, de posicionamentos, mas o que questiono é que se tornem verdades absolutas e definidoras de uma forma de docência. Os sentidos estão em disputa e podem ser rearranjados, precária, provisória e contingentemente, permitindo o fluxo, a negociação, a criação de novos sentidos e de outras possibilidades.

Ao fazer esse exercício de reativar rastros que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade das professoras de Educação Infantil e problematizar essas associações, espero contribuir com enunciações de outras possibilidades. Desestabilizar discursos que pretendem formar uma professora “preparada”, “treinada”, “pronta” para lidar com as diferentes demandas infantis pode contribuir com um vislumbre de formação docente que abarque tempos e espaços de múltiplas discussões. Como já afirmei, prefiro pensar que a democracia se faz pela multiplicação de espaços de disputa, pelos conflitos e não pelos consensos.

Nesta investigação, trabalhei com a intenção de desconstruir “muros” e produzir “pontes” de atravessamentos, de fluxos, de debates, com a intenção de ampliar

perspectivas do trabalho educativo com bebês e crianças. Trabalhei com a perspectiva de que as professoras e as estudantes aspirantes a essa docência são interpeladas por diferentes processos de identificação e inventam-se professoras em meio a múltiplos processos sociais e culturais, discursivos. A meu ver, a invenção dessa docência na ação contextual cotidiana é uma possibilidade.

Motiva-me pensar a profissionalidade docente de Educação Infantil em um sentido de “artesanaria”. Como sugerido por Mills (2009), em “O Artesanato Intelectual”, o trabalho do intelectual não está dissociado da vida cotidiana do pesquisador. A cotidianidade nutre seu o trabalho, permitindo um processo de contínua interpretação. Parece-me interessante pensar a professora de Educação Infantil como artesã (BARBOSA; GOBBATO, 2019), que trabalha com as próprias mãos, lidando com a contingência, com a dispersão, com o acaso; que produz sentidos, ressignifica objetos, cria e inventa suas práticas cotidianas em suas relações com os bebês, as crianças, as famílias, a instituição, etc.

Compreender o trabalho da professora de Educação Infantil como uma forma de artesanato, ou seja, como um trabalho personalizado, que não é em série, que não tem fórmulas, leis ou receitas prontas, mobiliza-me a pensar em percursos formativos que se distanciem do “como fazer”, da “aplicação”, mas que promovam o acolhimento das diferentes experiências humanas nas formas de cuidar, de educar, de organizar as instituições. Suponho considerá-los como projetos locais, produzidos em um contexto particular, provisório, abertos ao diálogo e às interpretações. Em outras palavras, nenhum projeto formativo pode eximir as estudantes aspirantes à carreira docente da responsabilidade de pensar e realizar significações. É nesse sentido que me afasto da proposta de formação pela prática, nos termos das organizações multilaterais, de que a aprendizagem do trabalho docente teria seu fundamento em uma racionalidade técnica e instrumental (GARCIA, 2015). Distanciando-me desse tipo de formação como treinamento em atividades práticas, defendo que a formação da professora de Educação Infantil exige formação intelectual sobre a docência como um saber-fazer inventivo que se realiza no encontro, no estar junto, na cooperação, na imaginação pedagógica, na experiência. Envolve uma docência que se configura em relação aos outros, nos vínculos que não existem de forma cristalizada e prévia, de uma vez por todas, mas que se constroem em relações contextuais.

É esta ideia de contextualização radical que persigo: de que há várias possibilidades de ser professora de Educação Infantil e de produzir suas formas de

profissionalidade; de que não há significação pré-estabelecida, ou seja, aposto na dessencialização dos sujeitos (tanto do sujeito professora, quanto dos sujeitos bebês e crianças). A relação entre esses sujeitos não se dá no vazio. Essa relação existe em um contexto particular, por isso nenhum projeto formativo pré-definido será melhor do que as experiências curriculares que estão abertas à invenção.

Por ora, insisto na composição de uma docência como invenção, como artesanaria intelectual, que acontece em meio às incertezas, transitoriedades, a contínuas interpretações de interpretações, a incessantes traduções. Uma docência que se inventa com as teorias provisórias que nós, professoras e crianças, criamos para significar a nós mesmas e ao que chamamos de mundo. Sendo assim, se não existe um fundamento fixo, se os processos de significação dependem de relações que são contingentes e se não existe uma referência epistemológica racional obrigatória do que vem a ser realidade é sinal de que também podemos inventar essa realidade de um jeito diferente. É sinal de que temos abertura para operar na tentativa de mudar as significações que estão postas.

Quando afirmo que os processos de interpretação e tradução não cessam, também estou colocando este trabalho de doutoramento em marcha nesses processos de significação. Esta Tese entra na disputa discursiva das políticas curriculares para a formação dessa docência. Como pesquisadora, realizei traduções, interpretações, negocieei sentidos. A própria seleção e ordenação dos materiais aconteceram num campo de produção discursiva. Outros pesquisadores, com outras leituras (ainda que dos mesmos textos) fariam outras negociações, dariam outros sentidos. Desse modo, cabe lembrar a quem estiver lendo este trabalho que esta produção é também uma narrativa provisória, incompleta, mas que pretende contribuir para o diálogo sobre outras formas de organização da docência com bebês e crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

AMUDE, Amanda Mendes e SILVA, Gescielly Barbosa. Os jardins-de-infância – um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.168-172, maio/ago. 2008.

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ALMEIDA, Aline; HENRIQUES, Helder. Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. **Interfaces da Educação**, v. 9, n. 26, p. 128–153, 2018.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XIII Encontro Nacional**. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XV Encontro Nacional**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Fundamentos e contribuições à elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2022) com base nas emendas ao PL 8.035/2011**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XVI Encontro Nacional**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XVII Encontro Nacional**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XVIII Encontro Nacional**. Goiás, 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Carta de Niterói**. Niterói, RJ, 2018a. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 22 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XIX Encontro Nacional**. Niterói, RJ, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 22 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação **Documento Final do XX Encontro Nacional**. Online. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 22 jun. 2021.

ANFOPE, et al. **Considerações sobre a proposta de política nacional de formação de profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> Acessado em 10 jun. 2019.

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; FORUMDIR, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras **Nota ANFOPE e FORUMDIR sobre a Base Nacional da Formação dos Professores**. Manifesto em defesa da Formação de Professores. Brasília, 2018.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância** – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ARCE, Alessandra. Ensinando crianças pequenas: os caminhos percorridos para a construção de um currículo tendo como eixo o ensino na Educação Infantil. **Revista Educação e Cidadania**, v. 8, p. 77-84, 2009.

ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Atomo e Alinea, 2012.

ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra (Org.). **Trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

BAHIA, Celi da Costa Silva. **O pensar e o fazer na creche**: um estudo a partir de crenças de mães e professoras. 251f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Universidade do Pará. Belém, 2008.

BALL, Stephen J. **Cidadania global**, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 35, p. 85-95, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n. 17, p. 75-92, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 350-365, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a Educação Infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BM, Banco Mundial. **Educação Infantil**: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. Traduzido por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo: BM, 2011.

BM, Banco Mundial. **Como investir na primeira infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância. Traduzido por Paola Morsello. Washington, DC: The World Bank, 2010; São Paulo: Singular, 2011a.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Os primeiros anos**: o bem-estar

infantil e o papel das políticas públicas. Editado por: Samuel Berlinski, Nobert Schady. Washington: BID, 2016.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores**: um self para o futuro professor. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BORGES, Maria do Socorro de Resende. O profissional da educação infantil: sua formação específica, perspectiva, avanços e conquistas. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 9510-9523 jul. 2019

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN Jr., Moisés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, p. 115-136, 2009.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, p. 35-70, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939.

BRASIL. **Parecer nº. 252 de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: MEC/CFE, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Mec/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 02/2020** – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do material Didático PNLD 2022. Brasília: MEC, FUNDEB, SEB, 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso Política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; PEIXOTO RODRIGUES, Léo. **Pós-Estruturalismo e Teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68/especial, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999

CARVALHO, Rodrigo S. de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro:

a aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista [online]**, v. 32, n. 2, p. 229-253, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. **ETD- Educação Temática Digital Campinas**, São Paulo, v.21 n.1 p.84-104 jan./mar., 2019.

CERISARA, Beatriz. Referencial Curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CUNHA, Érika Virgínio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigation Qualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-50.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil**: um estudo de projeto pedagógico. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

FORUMDIR, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Minuta de proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMIDIR** - Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. Brasília, 2004. Disponível em: <https://forumdir.wordpress.com/> Acessado em 15 jun.2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8º ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia. **Na procura de um curso**: currículo-formação de professores de Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção (?). 2006 219f.Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: carta a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho

D'água, 1997.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, ago. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Queremos a prática como fundamento da competência e da formação docente? In: KIRCHOF, Edgar R.; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa V. (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação: Contingências, Articulações, Aventuras, Dispersões**. Canoas: Editora da ULBRA, 2015. p. 73-92.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A formação inicial para a docência na educação infantil e na alfabetização nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado do RS**. Palestra proferida no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindoia, 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do curso de Pedagogia: a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 91-117, jul./set. 2019.

GARCIA, Heloisa Helena G. O. **Família e escola na Educação Infantil: um estudo sobre reuniões de pais**. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GATTI, Bernardete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O curso de Pedagogia no Brasil: da formação específica para a formação generalista. **Revista Espaço do Currículo**, v.10, n.2, p. 244-258, mai./ago. 2017.

GUTIERRES, Juliana Diniz. **A prática pedagógica na creche: cuidar e educar em discussão**. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, 2013.

GUTIERRES, Juliana Diniz B. **As práticas de atendimento à infância no município do Rio Grande: um recuo ao passado para problematizar o presente**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2015.

GUTIERRES, Juliana Diniz B.; MOTA, Maria Renata Alonso. A constituição histórica do atendimento à pequena infância em Rio Grande/RS. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 233-256, set./dez. 2019.

GUTIERRES, Juliana Diniz B.; GARCIA, Maria Manuela Alves. A formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia de universidades públicas

do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 61, jan/jun, 2019, p. 28-49.

GUTIERRES, Juliana Diniz B.. **As práticas de atendimento à infância no município do Rio Grande**: um recuo ao passado para problematizar o presente. Rio Grande, RS: Edigraf, 2020.

HAAS, Peter. **Introduction**: epistemic communities and internacional policy coordination. International Organization, Winter v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federam de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, v.20, n. 68/especial, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesqui.** 1982, n. 42, p.54-62.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesqui.** 1991, n.78, p. 17-26.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n 14. p. 5-18.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernesto. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de las lógicas políticas. In: BUTLER, Judith, LACLAU, Ernesto, ZIZEK, Slavoj, **Contingencia, hegemonía y universalidad**. Diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2000. p. 49-93.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. Por uma política democrática radical. Brasília: CNPq, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994. p.35-86.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de. **Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e instituições de acolhimento**. 221f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 76 –111.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 27, n. 109, p. 1-21, set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019a.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. **Formação docente, um projeto impossível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLA BÔAS, Lúcia Pintor Santos; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, p.109-136.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, 2013, p. 392-410.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. Por uma política democrática radical. Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MOREIRA, Núbia Regina. Em nome da democracia: igualdade, diversidade e equidade na BNCC do ensino médio. In: RODRIGUES, Alessandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. (Org.). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. 1ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2020, v. 1, p. 292-307.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out. 2014.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta de Belém**. Belém, PA, 2010. Online. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acessado em 11 jun. 2019.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta de Balneário Camboriú**. Camboriú, SC, 2009. Online. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acessado em 11 jun. 2019.

MIEIB, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Carta de Vitória**. Vitória, ES, 2010. Online. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/>. Acessado em 11 jun. 2019.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOTA, Carla Carolina França; LIMA, Elmo de Souza. Brincando e aprendendo com as diferenças: a Construção do currículo multicultural na educação infantil. **Realize Editora**, Campina Grande, 2012.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MPD, Movimento Profissão Docente. **Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores**. São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 205f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2003.

NÖRNBERG, Marta. **O cuidado como articulador das práticas de formação continuada de professores**. XIV ENDIPE, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum

curricular para a educação infantil. **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 15, p. 125-135, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30. Jan/mar, 2017.

PIMENTEL JR., Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, 2018.

PINAZZA, Mônica. **Identidades, Formação e Carreiras de Profissionais de Educação Infantil**. VII Congresso Paulista de Formação de professores. São Paulo, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. Finalidades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e Educação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, p. 160-177, Jan/abr., 2012.

POPKEWITZ, Thomas. La profesionalización, el Gobierno del professor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. **Rev. Interuniv. Form. Profr.**, v. 29, p. 89-109, 1997.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RNPI, Rede Nacional pela Primeira Infância. **Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social**. Brasília, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n.16, 2001, p. 27-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e política de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 25-63, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 61-92, 1991.

SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

SANTOS, Mônica Carvalho dos. **O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de Educação Infantil e a prática cotidiana do município de Bayeux na Paraíba**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. 226 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, 2011.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Glória Graçano. O currículo do curso de formação de professores e as questões culturais. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 1, p. 1-22, 2009.

SOUTHWELL, Myriam. **Posiciones docentes y la productividad política de la escuela**. VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, 2014.

TPE, Todos pela Educação. A especificidade da formação do professor da Educação Infantil. In: **Educação em debate**: Por um salto de qualidade na Educação Básica. Moderna, 2013. p.11-22.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2010.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco; MOTA, Maria Renata Alonso. FORUMDIR: Compromisso com a educação pública. **Formação em Movimento**, v. 1, p. 130-134, 2019.

APÊNDICE I - Documentos selecionados

Título do Documento	Assinado por	Ano de publicação	Endereço eletrônico
PARECER CNE/CEB Nº 20/2009. REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2009	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 FIXA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	CESAR CALLEGARI EM NOME DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2009	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2010	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO INFANTIL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2018	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil
DOCUMENTO FINAL DO XII ENCONTRO NACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	ANFOPE	2004	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf
DOCUMENTO FINAL XIII ENCONTRO NACIONAL	ANFOPE	2006	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2006.pdf
DOCUMENTO FINAL 14º ENCONTRO NACIONAL A ANFOPE E OS DESAFIOS DE UM SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROMOTORAS	ANFOPE	2008	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/14%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2008.pdf
DOCUMENTO FINAL 15º ENCONTRO NACIONAL POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	ANFOPE	2010	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/15%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2010.pdf

DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS 2000			
FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2022) COM BASE NAS EMENDAS AO PL 8.035/2011	IRIA BRZEZINSKI, EM NOME DA ANFOPE	2011	https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/pronunciamento-anfope-cec-31-08-2011.pdf
DOCUMENTO FINAL XVI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PNE, SISTEMA NACIONAL NA CONAE/2014 E FÓRUMS PERMANENTES DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE	ANFOPE	2012	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16%C2%BA-Encontro-Documental-Final-2012.pdf
DOCUMENTO FINAL XVII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ANFOPE	2014	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf
DOCUMENTO FINAL DO XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA NACIONAL AVANÇOS E RETROCESSOS	ANFOPE	2016	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf
12ª REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED REUNIÃO DOS ASSOCIADOS DA ANFOPE SUDESTE CARTA DE VITÓRIA	ANFOPE	2016	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-VITORIA-JULHO2016-.pdf
II ENCONTRO REGIONAL ANFOPE NORDESTE 2016 I ENCONTRO ESTADUAL ANFOPE BAHIA 2016 CARTA DE SALVADOR	ANFOPE	2016	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-DE-SALVADOR-5_8_2016.pdf
POSIÇÃO DA ANFOPE SOBRE A BNCC	ANFOPE	2017	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf
REUNIÃO DA COMISSÃO BICAMERAL DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE	ANFOPE	2018	http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf

PROFESSORES			
CARTA DE NITERÓI (RJ) 2018	ANFOPE	2018	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/09/CARTA-DE-NITER%C3%93I.pdf
NOTA ANFOPE BNCC	ANFOPE	2018	http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf
DOCUMENTO FINAL XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (CONTRA) REFORMAS E RESISTÊNCIAS”	ANFOPE	2018	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf
BOLETIM ANFOPE N.1 ANO - 2018	ANFOPE	2018	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/10/BOLETIM-ANFOPE-n1_2018.pdf
BOLETIM ANFOPE N.1 ANO - 2019	ANFOPE	2019	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/02/BOLETIM-ANFOPE-2019-n1.pdf
BOLETIM ANFOPE N.2 ANO - 2019	ANFOPE	2019	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/05/BOLETIM-n.-2-2019-ANFOPE-.pdf
BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): OCULTAR, SILENCIAR, INVERTER PARA O CAPITAL DOMINAR	CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, EM NOME DA ANFOPE	2019	http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf
DOCUMENTO FINAL XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS PROPOSITIVAS À BNC DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA”	ANFOPE	2021	https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR	2015	https://www.anpae.org.br/website/documentos/%20DOC-ENTIDADES-CONSULTAPUBLICA-09082015.pdf

ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR / ENCONTRO REGIONAL DA ANFOPE SUL CARTA DE FLORIANÓPOLIS	ANFOPE e FORUMDIR	2016	https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2016/06/carta-de-florianc3b3polis.pdf
MANIFESTAÇÃO DAS ENTIDADES EDUCACIONAIS SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANUNCIADA PELO MEC	ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR e outros	2017	https://www.anped.org.br/sites/default/files/notadaentidades - 31.10.17comlogo.pdf
ENTIDADES SE POSICIONAM CONTRÁRIAS À PADRONIZAÇÃO E CONTROLE IMPOSTOS PELO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA! NÃO À BNCC!	ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ABDC, CEDES, FORUMDIR e outras	2018	https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf
NOTA DAS ENTIDADES EDUCACIONAIS PARA O CNE	ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ABDC, CEDES, FORUMDIR e outras	2018	http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Nota-das-Entidades-Educacionais-para-o-CNE.pdf
NOTA ANFOPE E FORUMDIR SOBRE A BASE NACIONAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES MANIFESTO EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ANFOPE e FORUMDIR	2018	https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores
CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOTA DAS ENTIDADES NACIONAIS EM DEFESA DA RES. 02 /2015	ANFOPE, FORUMDIR, ANPEd, CEDES e outros	2019	https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_e entidades_bncf_outubro2019.pdf
MINUTA DE PROPOSTA DECORRENTE DE ESTUDOS E DEBATES DESENVOLVIDOS PELO FORUMDIR - DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA	FORUMDIR	2004	https://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/MinutaProposta-diretrizes_curriculares_curso_pedagogia.pdf

NOTA PÚBLICA	FORUMDIR	2017	https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_09-09.pdf
CARTA ABERTA EM DEFESA DA AUTONOMIA DIDÁTICA E DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	FORUMDIR	2018	https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/5525/carta_forumdiroutubro2018_1_0.pdf
CARTA DE PORTO ALEGRE	MIEIB	2008	http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2008-Carta-de-Porto-Alegre.pdf
CARTA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ- SC	MIEIB	2009	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2009-Carta-de-Balnea%CC%81rio-Camboriu%CC%81.pdf
CARTA DE BELÉM – PA	MIEIB	2010	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2010-Carta-de-Bele%CC%81m.pdf
CARTA VITÓRIA-ES	MIEIB	2012	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2012-Carta-de-Vito%CC%81ria-ES.pdf
CARTA DE BRASÍLIA	MIEIB	2013	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2013-Carta-de-Brasi%CC%81lia.pdf
CARTA DE CUIABÁ	MIEIB	2014	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2014-Carta-de-Cuiaba%CC%81.pdf
CARTA DE FORTALEZA/CE	MIEIB	2015	http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Carta-de-Fortaleza-Versa%CC%83o-Final.pdf
CARTA DE CURITIBA	MIEIB	2016	https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2016-Carta-de-Curitiba.pdf
CARTA COMPROMISSO DO MIEIB	MIEIB	2018	http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF-29.08.pdf
NOTA PÚBLICA POSICIONAMENTO DO MIEIB FRENTE ÀS MEDIDAS DO ATUAL GOVERNO	MIEIB	2019	http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Nota-P%C3%BAblica_POSICIONAMENTO-DO-MIEIB-

FEDERAL			FRENTE-%C3%80S-MEDIDAS-DO-ATUAL-GOVERNO-FEDERAL_13.05.pdf
PROPOSTA ELABORADA PELA REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA COM AMPLA PARTICIPAÇÃO SOCIAL.	REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA	2010	http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf
EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMAS PARA A GERAÇÃO MAIS IMPORTANTE DO BRASIL	ECONOMISTAS DO BANCO MUNDIAL	2011	https://issuu.com/fmcsv/docs/educa_o_infantil_no_brasil_-_vers_o_final
COMO INVESTIR NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM GUIA PARA A DISCUSSÃO DE POLÍTICAS E A PREPARAÇÃO DE PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.	ECONOMISTAS DO BANCO MUNDIAL	2011	https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Como_Investir_na_Primeira_Infancia.pdf
OS PRIMEIROS ANOS: O BEM-ESTAR INFANTIL E O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	ECONOMISTAS DO BID	2016	https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Os_primeiros_anos_O_bem-estar_infantil_e_o_papel_das_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf
EDUCAÇÃO EM DEBATE: POR UM SALTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	TODOS PELA EDUCAÇÃO	2013	http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Educa%C3%A7ao-em-debate.-Por-um-salto-de-qualidade-na-Educa%C3%A7ao-B%C3%A1sica.pdf
CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE À CONSULTA PÚBLICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE	2019	https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/330.pdf?1641144770