UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TATHIANE GRAZIELA CIPULLO

**DISCURSOS A RESPEITO DA CRIANÇA E DO PROFESSOR:
IMAGENS E CONSEQUÊNCIAS EM SUAS FORMAÇÕES**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2018

TATHIANE GRAZIELA CIPULLO

**DISCURSOS A RESPEITO DA CRIANÇA E DO PROFESSOR:
IMAGENS E CONSEQUÊNCIAS EM SUAS FORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.12
C577d Cipullo, Tathiane Graziela
 Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e
 consequências em suas formações / Tathiane Graziela Cipullo;
 orientação Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: s.n., 2018.
 143 p.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de
 Educação da Universidade de São Paulo.
1. Análise do discurso 2. Formação de professores 3. Infância 4.
 Crianças 5. Educação escolar básica I. Barzotto, Valdir Heitor, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

CIPULLO, Tathiane Graziela. **Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações**, 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em 15 de junho de 2018.

Banca Examinadora

Prof^ª. Daniela Aparecida Eufrásio

Instituição: UNIFAL

Julgamento:

Assinatura: _____

Prof.^a Iracema Raimunda Brito Neves Aragão

Instituição: UEFS

Julgamento:

Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (orientador)

Instituição: FE - USP

Julgamento:

Assinatura: _____

*A todos os professores que fizeram e fazem
parte da minha vida e contribuíram para
que eu fosse quem sou hoje. Principalmente,
àqueles que viram em mim o que eu não
era capaz de enxergar.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Neusa e Mauro, meus primeiros modelos e exemplos que acreditaram e me deram a base necessária para percorrer caminhos e alcançar conquistas.

À minha querida irmã Thanyelle pelo apoio, acolhimento e paciência durante a execução deste trabalho.

À amiga-irmã Grazielle Mizumukai pelo companherismo, o suporte de sempre, pelas infinitas convesas, pelo compartilhamento das angústias e por nunca me deixar desistir.

À amiga Andressa Nesi pelo carinho, incentivo, além da leitura e revisão atenta do trabalho.

À Maristela Freitas, Ercilene Vita e António Njange pelas leituras atenciosas e pertinentes contribuições.

Às amigas Ana Carolina Martins, Vilma Nardes, Carolina Foot, Liz Natali e Nicole Alves que, ora perto, ora longe se fizeram presente, e com tanta delicadeza que talvez não dimensionem quão importantes foram no processo de elaboração desta dissertação.

Ao Márcio Fernando de Almeida, pessoa especial, que se fez muito importante no processo de finalização e concretização desse trabalho.

Às professoras Dras. Daniela Aparecida Eufrásio e Iracema Neves Aragão pelas orientações apresentadas no exame de qualificação.

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo profissionalismo e imensa competência.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização de boa parte da pesquisa.

E, final e especialmente, ao Prof. Dr. Valdir Barzotto por ser um verdadeiro mestre. Por inspirar e servir de exemplo. Pela generosidade e a humildade em compartilhar seu conhecimento de maneira tão natural. Por acreditar em mim, por me desafiar, por me instigar e fomentar inquietudes. Por todas as oportunidades de aprendizado proporcionada e por me ensinar a olhar o mundo com o olhar questionador e atento.

RESUMO

CIPULLO, Tathiane Graziela. **Discursos a respeito da criança e do professor: imagens e consequências em suas formações**, 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esse trabalho teve como objetivo entender quais são as imagens existentes tanto de infância/criança e dos professores que se propõem a trabalhar com elas nos documentos que regulam o fazer docente e em textos acadêmicos que versam sobre a formação de professores e os cuidados com crianças. A pergunta que norteou a pesquisa foi: existe relação entre a imagem que se tem da criança e sua formação, e a formação oferecida a seu futuro professor? Na busca pela resposta analisamos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), promulgada em dezembro de 1996, as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, que entrou em vigor em 2006, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, que vigora desde 2015, além de dez Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras e quatro textos acadêmicos que versam sobre formação de professores da educação infantil e o cuidado com a criança. Assim como em um quebra-cabeças, buscamos pelas imagens existentes baseando-nos, principalmente, na teoria das formações imaginárias de Pêcheux (1997) e as contribuições de Foucault (1997) com o intuito de formar uma imagem o mais completa possível. A pesquisa concluiu que as imagens existentes são díspares e dependem do contexto sócio-político: à medida que há alterações no conceito de infância, quase automaticamente altera-se a formação do professor e, conseqüentemente, a formação da criança.

Palavras-chave: Análise do discurso, Formação de professores, Infância, Crianças, Educação escolar básica

ABSTRACT

CIPULLO, Tathiane Graziela. **Discourses regarding the child and the teacher: images and consequences in their instructions**, 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This study aimed to understand which are the existing images of both the childhood/child and the teachers who intend to work with them in the documents that regulate teachers practice and in academic texts dealing with teacher training and childcare. The question that guided the research was: is there a relation between the image one has of the child and their instruction and the training offered to their future teacher? In the search for the answer we analyzed the *Law of Guidelines and Bases of National Education*, enacted in December 1996, the *Curricular Guidelines for undergraduate courses in Pedagogy* that came into force in 2006 and the *National Curricular Guidelines for Initial and Continuing Education of Professionals working with Basic Education* that have been in force since 2015; besides ten Political Pedagogical Projects of Pedagogy courses at Brazilian public universities and four academic texts dealing with teacher training in early childhood education and childcare. Like solving a puzzle, we looked for the existing images based mainly on the imaginary formations theory of Pêcheux (1997) and the contributions of Foucault (1997) with the intention of forming an image as complete as possible. The research concluded that the existing images are disparate and depend on the sociopolitical context: once there are changes in the concept of childhood, teacher training changes almost automatically and, consequently, child education as well.

Keywords: Discourse Analysis, Teacher Training, Childhood, Child, Basic Education

LISTA DE QUADROS

Quadro Informativo A: aspectos distintivos dos PPPs analisados	73
Quadro Informativo B: carga horária total dos cursos de Pedagogia analisados	74
Quadro Informativo C: aspectos comparativos dos PPPs analisados	74
Quadro Informativo D: especificação das disciplinas obrigatórias voltadas para a docência e carga horária das mesmas	77
Quadro Informativo E: especificação das disciplinas optativas voltadas para a docência e carga horária das mesmas	79
Quadro Informativo F: comparação das disciplinas voltadas à docência e à gestão, assim como a carga horária total em universidades que se propuseram a formar professores prioritariamente	83
Quadro Informativo G: disciplinas reflexo das demandas locais.....	84
Quadro Informativo H: especificação das disciplinas obrigatórias voltadas para a Educação Infantil e carga horária das mesmas	86
Quadro Informativo I: especificação das disciplinas optativas voltadas para a Educação Infantil e carga horária das mesmas	87
Quadro Informativo J: aspectos comparativos com relação à Educação Infantil	88
Quadro Informativo K: a Educação Infantil em porcentagem nos currículos dos PPPs analisados	89

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno (Resoluções)
GEPPEP	Grupo de Ensino e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	21
A CRIANÇA ABANDONADA	25
1. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	27
SEJA COERENTE!	36
2. QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	38
2.1. Análise do Discurso como ponto de partida	49
2.2. Dos objetivos da pesquisa	46
2.3. Caracterização dos <i>corpora</i> da pesquisa	48
HIPOCRISIAS	50
3. IMAGENS CONSTRUÍDAS EM DOCUMENTOS QUE REGULARIZAM O FAZER DOCENTE	51
3.1. Leis e Diretrizes Curriculares	52
3.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	52
3.1.2. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia	61
3.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica	68
3.2. Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Pedagogia	70
3.2.1. Descrição dos PPPs e aspectos principais	71
3.2.2. O espaço da docência nos cursos de Pedagogia analisados	76
3.2.3. O espaço da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia analisados	86
3.2.4. As imagens presentes nos PPPs	89
EQUILÍBRIO	93

4. IMAGENS CONSTRUÍDAS EM TEXTOS ACADÊMICOS	95
4.1. Pensando as concepções de infância	96
4.1.1. Imagens e concepções de infância no mundo ocidental	97
4.1.2. Resguardo da infância ou discurso modificado?	100
4.1.3. A negligência escondida no discurso do cuidado	103
4.1.4. O sequestro da criança na sociedade pós-moderna	106
4.2. Preocupações com a formação inicial e consequências	111
4.2.1. Análise do texto 1	111
4.2.2. Análise do texto 2	117
4.2.3. Análise do texto 3	119
4.2.4. Análise do texto 4	127
4.2.5. Possíveis impactos das imagens de professores e criança na formação de ambos	129
FINALMENTE NÃO É O FIM; É SÓ O COMEÇO	132
CONCLUSÃO	133
FILMES E DOCUMENTÁRIOS CITADOS	136
DOCUMENTOS CONSULTADOS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

Prólogo

Mia Couto, em *Antes de nascer do mundo*, narra a história de quatro homens que por imposição do patriarca da família se autoexilam do mundo. A história é contada por Mwanito, filho do patriarca que, ao contar a história de sua família, engendra-se em um caminho de autodescoberta, nascimentos e renascimentos. A busca de Mwanito por entendimento parte de um sentimento constante de incompletude que, por vezes, ele acredita ser a falta da mãe. Em uma determinada noite após uma discussão com seu pai, o menino reflete sobre sua orfandade concluindo que sua mãe morreu no momento de seu nascimento, não porque ela tenha deixado de viver, mas pelo fato de eles terem deixado de ser um só corpo e arremata: “Todo nascimento é uma exclusão, uma mutilação. Fosse vontade minha e eu ainda seria parte do seu corpo, (...) Diz-se ‘parto’. Pois seria mais acertado dizer ‘partida’”. Sim, nascer é partir. Partir para o desconhecido, para um mundo de possibilidades e aprendizados.

Escrever, por exemplo, é uma forma de nascimento: nasce um livro, um trabalho, uma teoria etc.; nasce, ainda, um autor, um pesquisador. E a cada nova escrita, um novo nascimento. O processo de escrita nos torna diferentes e obriga, em alguma medida, a nascimentos. Além disso, ao escrevermos, deixamos, inevitavelmente, um rastro de nós mesmos. Ainda que o produto da escrita seja de cunho científico, como esta dissertação. Explico: o tema escolhido já é, por si só, uma parte daquele que o escolhe, pois é algo que o incomoda, causa-lhe angústia, ou lhe instiga a entender o que lhe é obscuro. Seja o motivo que for, exige da pessoa que se propõe a pesquisar constantes movimentos de aproximação e afastamento – dos dados, da(s) teoria(s), do registro escrito, de suas angústias e, muitas vezes, de si mesmo – tais quais os movimentos de contração necessários para o nascimento. Ou seja, um trabalho nasce a partir de movimentos de ir e vir, de múltiplos olhares e da percepção de que é necessário deixar algo de si para sua concretude.

Não é somente “escrever”, mas é, na verdade, inscrever-se no mundo através da escrita. Cada dissertação, tese, artigo são maneiras que encontramos de deixar nossa marca, de nascermos e renascermos “vezes sem conta” e deixarmos um pouco de nós com o desejo de que um outro dê continuidade. Talvez por isso alguns de nós titubeiem, demorem a iniciar o registro, saltitem o tema “de dedo para dedo, de mão para mão”,

porque no fundo sabe ser uma parte de si deixada para trás. A percepção da incompletude é necessária para a realização da pesquisa: busca-se aquilo que falta (ou lhe falta) para, como em um quebra-cabeças, a partir da junção dos detalhes, dar visibilidade à figura ampla e completa. Contudo, diferente de Mwanito, não entendo que o ato de nascer seja em si uma exclusão, muito menos uma mutilação, mas sim o início de um processo que pode desencadear uma série de outros processos se pelo menos um dos sujeitos afetados pelo nascimento – inclusive aquele que nasceu – vislumbra possibilidades de desenvolvimento e crescimento; caso contrário, o sujeito recém-nascido pode vir a morrer.

Barzotto (2016), por exemplo, ao revisitar suas produções e (re)analisá-las vai se dando conta de seus nascimentos e partidas ao mesmo tempo que explicita ao leitor seus próprios rastros e lugares ocupados para defender alguns discursos, percebendo o que o sustentava, e ainda hoje sustenta, e o que já não mais é possível manter sob o mesmo olhar, visto que este já partiu para muitos outros lugares – e teorias – e viveu vários outros nascimentos. Ao discutir o processo de leitura e escrita, e surgimento da subjetividade nesta última, o autor se apoia em dois conceitos lacanianos de momentos vivenciados pelo bebê – *corpo despedaçado* e *estádio do espelho* – para explicar os movimentos de entrada na linguagem realizados por aquele que se propõe a escrever.

O *corpo despedaçado* é a fase em que a criança vê somente partes de si (os pés, as mãos, etc.) e Barzotto associa à fase em que o pesquisador em formação inicia sua entrada na linguagem acadêmica e faz de seu texto recortes de autores sem, no entanto, conseguir efetivamente unir as teorias e transformar em conhecimento interiorizado e autêntico. Já o segundo conceito – *estádio do espelho* – é na teoria laciana o momento que a criança passa a ter uma imagem de si, porém a partir de uma imagem oferecida por outro. Barzotto associa esse segundo conceito ao momento da formação em que o aluno percebe que precisa posicionar-se, mas sua autoimagem ainda não está claramente formulada e ainda depende de uma imagem de si oferecida por outros. Assim, o estudante assume os posicionamentos de um grupo (de pesquisa do qual faz parte, por exemplo) e/ou reproduz discursos pertencentes ao senso comum desse grupo.

Quando nos imbricamos com nosso processo de escrita e de conhecimento – e, consequentemente, de autoconhecimento – passamos por esses processos descritos por Barzotto e, tal qual um bebê ao nascer, não temos a menor ideia de como ele se dá ao iniciarmos.

Não sou diferente. Demorei para entrar no mestrado, porque queria um tema significativo para mim. Quando entrei, descobri que de tão significativo, é para uma vida inteira e, no curto tempo do mestrado, não seria possível desenvolvê-lo. Fazer recortes, mas como, se sou eu inteira ali? Aprender a me inscrever em partes, aprender que sou essas partes, mas que essas partes não são o todo. Aprender que as partes do outro me nutrirão, mas que não são eu, não são, nem podem ser o meu discurso. Aprender a me ver e entender na imagem que os outros me ofertam de mim mesma, assim como em um espelho, apontam e dizem “essa é você”. Aprender a nascer. Aprender a partir. A voltar e, no processo de aprendizagem, ir constituindo – e ir construindo – minha subjetividade.

Aos poucos, dei-me conta que iniciei a me inscrever ainda durante a graduação, em um dos primeiros nascimentos: a iniciação científica. Naquele momento, enquanto eu me formava professora, já me intrigavam os aspectos relacionados à formação de professores e a construção, por meio da escrita e de discursos, das imagens do que é ser professor, seja pelos conteúdos ministrados na formação – naquela pesquisa, mais especificamente a Linguística –, seja pelo perfil exigido em concursos de seleção universitária.

Historiando um pouco esse momento para que o leitor melhor o entenda, em 2007, fiz as disciplinas Metodologia do Ensino de Português e Metodologia do Ensino da Linguística na graduação, ambas com o professor Valdir Heitor Barzotto. Durante as aulas, constantemente eram levantadas discussões sobre a prática e a formação docente e eu, ao mesmo tempo em que me formava, já dava meus primeiros passos como professora, cada vez mais me via com alguns questionamentos e desassossegos, como: por que a teoria na prática é outra? Por que a Linguística não chega efetivamente na escola? Quais fatores causam o grande distanciamento entre a universidade e a escola básica? Em um determinado momento, compartilhei com o professor Valdir minhas inquietações e perguntei se ele me orientaria em uma iniciação científica. Ele aceitou com a condição de que eu participasse do grupo de estudos que ele coordenava e o qual já tinha outros pesquisadores envolvidos em estudar e analisar questões relacionadas à formação de professores em Letras¹.

¹ A princípio, o grupo tinha pesquisas e projetos voltados, especialmente, à formação de professores em Letras. Com o passar do tempo e a entrada de novos integrantes com demandas de pesquisas relacionadas à formação de professores em Pedagogia, o grupo ampliou seu campo de estudos.

Assim, passei a integrar o *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que conta com a participação de estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores do ensino básico e do ensino superior, e está sob a coordenação dos professores Claudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto. Nesse período, desenvolvi, por dois anos seguidos, o projeto de Iniciação Científica intitulado *A (des)articulação entre Linguística e Metodologias do Ensino de Português: o grau de (ir)relevância da Ciência da Linguagem na formação de professores de português*, o qual buscava entender – a partir da análise de editais de concursos para a vaga de professores de Metodologia do Ensino de Português – qual era o perfil docente desejado pelas universidades. Minha pesquisa estava inserida no projeto *Representações Concernentes à Formação do Professor de Língua Materna: Estudos sobre a especificidade da disciplina metodologia/didática/prática do ensino da Língua Materna*, o qual integrava outro ainda maior, cujo objetivo era investigar as especificidades do campo que recobre a disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa nas várias instituições de ensino superior que formam professores de Língua Portuguesa no Brasil.

Assim como um bebê recém-nascido tem de se habituar, conhecer e entender através do corpo e suas sensações o que é fazer parte do mundo, eu também tinha muito o que aprender, conhecer e entender o que é fazer pesquisa e estar no meio acadêmico. A primeira cólica, a participação no meu primeiro workshop, foi desesperadora: um misto de ansiedade, medo, insegurança e incerteza. O que eu, tão pequena e infantil, teria a dizer que poderia ser relevante a uma plateia? E, além disso, como uma plateia composta, principalmente, por “adultos e adolescentes acadêmicos” escutaria uma criança que sequer iniciara a engatinhar?

O acolhimento e segurança proporcionada por meus “pais acadêmicos” foram fundamentais para que, mesmo titubeante, pudesse encarar o momento: todos têm algo de importante a dizer e só se aprende a fazer fazendo, é o que me diziam. O olhar de encorajamento de ambos, sentados na segunda fila do auditório da FEUSP, durante minha fala, serviram como a mão quente e suave que massageia o bebê com o intuito de aliviar sua cólica; ao mesmo tempo em que, hoje entendo, eles já iniciavam a colocar um espelho diante de mim e diziam “olha a pesquisadora”.

Ao desenvolver minha pesquisa e participar das discussões promovidas pelo grupo, assim como das discussões do trabalho de outros integrantes do grupo, fui aos

poucos aguçando o interesse por entender como as imagens de professores são construídas e difundidas. A participação no GEPPEP foi significativa para que eu entendesse o que é fazer pesquisa de fato, quais as implicações, relevâncias, problemas e o quão imbricados precisamos estar com aquilo que estudamos. Além disso, a participação nos primeiros workshops e a escrita de um capítulo no livro “O inferno da escrita”, resultante do III workshop, consolidaram o meu nascimento enquanto pesquisadora.

Quando comecei a dar os primeiros passos, fui para a escola. Precisava explorar o mundo, sentir, ver, testar se era possível. Em 14 anos de profissão, sendo quase sete na rede municipal de São Paulo, constitui-me professora adulta, madura e experiente; todavia, o olhar infantil curioso e questionador sempre estiveram presentes. Começou-me a incomodar, por exemplo, as diferenças de tratamento sofrida pelos professores em consonância ao público que direcionavam seu trabalho – infantil, adolescente ou adulto. Na minha percepção, tais diferenças estavam ligadas a reconhecimentos sociais, como jornada de trabalho, salários, exigências tanto por parte das escolas, como das famílias dos educandos, entre outros. Comecei a pensar que este sim seria um tema digno de investigação e que, não sendo eu mais criança, teria algo a dizer.

Ao me sentir mais madura, preparada e detentora de um tema relevante, resolvi fazer o mestrado. Mal sabia que estava entrando, novamente, em processo de gestação, para, então, ter de nascer de novo.

O que pensava ser um tema, na verdade era uma ideia que precisou ser gestada: de um monte de células, criar tecidos, órgãos, membros, enfim, ir aos poucos se constituindo, dando formato e vida. Sem que eu acreditasse que estivesse pronta, com o devido tempo de gestação, senti as primeiras contrações: é hora de nascer e enfrentar o processo de seleção.

Nasci novamente. Fui entendendo que, quando se nasce, ninguém está completamente pronto: há uma criança, mas que sozinha não será nada e, sem o devido cuidado, está fadada à morte. É necessária atenção, educação, ir descobrindo as partes que lhe compõe, ir constituindo uma autoimagem, distanciar-se e se reaproximar para apontar erros e seguir adiante.

A criança, para ir se desenvolvendo de maneira saudável, precisa ser estimulada constantemente. Uma forma de estímulo é lhe oferecer pequenos desafios e, conforme ela vai realizando-os, vão se aprimorando os desafios. Muito consciente desse processo, meu

“pai acadêmico” por vezes sem fim me enviou editais de concursos dos mais diferentes lugares (nacionais e internacionais); contudo, eu sempre tinha uma desculpa – plausível, claro – para dizer “não, agora não é possível”, “não, não posso, quem sabe um dia”. Com a insistência, paciência e calma de quem sabe que educar é oferecer oportunidades, um dia chegou à minha caixa de e-mails mais um edital. No corpo do texto, simplesmente “e se...”, nada mais. As reticências, finalmente, fizeram o efeito desejado: despertaram a curiosidade, instigaram a pensar na possibilidade, nas possibilidades. E se... E se eu tentasse, sem compromisso, só para ver como é? E se eu passasse? E se eu finalmente confiasse naquilo que ele talvez estivesse vendo e eu, ainda tão pequena, fosse simplesmente incapaz de enxergar, o que poderia acontecer? Tal qual uma criança que se atira de um lugar alto sem pensar quando um adulto diz a ela “pula, eu te seguro”, fiz minha inscrição no concurso e iniciei uma maratona de preparo.

A vaga era para professor temporário no *campus* universitário de Pontes e Lacerda, da Universidade do Estado do Mato Grosso e eu me encaixava no perfil exigido, mas não fazia a menor ideia do que era um concurso para professor universitário. Outra gestação. As contrações, duas semanas. Duas semanas para entender como era um concurso, organizar a viagem e, principalmente, preparar-me para as provas e... Nascer. O desespero inicial das múltiplas dores foi sendo substituído pela respiração controlada do “um dia por vez”. Com a mente mais livre das preocupações, os momentos de estudo se tornaram momentos de intenso prazer, pois fui percebendo que minha formação inicial estava latente em minha prática diária enquanto professora. Foi um exercício de relembrar teorias e as denominar, não de reaprender. Pode parecer óbvio, se pensarmos na lógica discursiva de que se você fez uma graduação como manda o figurino, estudando e se dedicando, a única coisa que pode acontecer é ela reverberar na sua prática. Mas não, não necessariamente. Há muitos vieses; mas hoje penso que, com relação ao professorado, um dos discursos mais forte é o de que o professor sai da universidade e precisa constantemente se reciclar, atualizar, modernizar, seja lá a expressão da moda; a verdade é que, assim que sai da universidade, já recai sobre o professor um discurso desqualificador tão intenso que, ao longo dos anos, passamos – mesmo sem querer – a incorporá-lo. Então, naquele momento, a imagem de professora que eu tinha de mim mesma era daquela que já havia se formado há quase dez anos e teria muito trabalho para reaprender as teorias e nenhum tempo para isso. Ao perceber que minha autoimagem como professora-intelectual estava errada, fui fazendo as pazes com uma parte de mim e

me empoderando do conhecimento que havia esquecido que me pertencia. Mais segura de mim e um pouco mais madura, nasci: passei no concurso.

Ao regressar, cheia de alegria e adrenalina ainda em alta, fui conversar com o professor Valdir e lhe contar como havia sido tudo. Após ouvir atenta e calmamente, fazer alguns apontamentos e dar alguns conselhos, perguntou-me “Você gostou?”, “Como se sentiu com todo o processo?”. Depois que respondi a ambas perguntas, o pai instiga ao filho a se desafiar novamente: “então, tem um edital aberto para ser assistente de língua portuguesa na Colômbia. Não tem o *status* de professor como você terá aqui na Unemat, mas é uma experiência internacional e também conta muito para um currículo”, e finalizou dizendo “pense e pondere o que você acha que é melhor”.

Levei alguns dias pensando e refletindo. Deixar o certo por algo tão incerto. E se eu não conseguisse a vaga na Colômbia e perdesse a que já tinha conquistado aqui? Além disso, mudar de país? Nunca havia pensado nisso... Outra cultura, outro idioma – que naquele momento estava somente começando a aprender com algumas aulas particulares – outro *status*, outros referenciais...

Mais uma vez, como a criança que simplesmente se joga no colo do adulto pela completa confiança que a ele dedica, joguei-me. Participei de todo o processo de seleção e, mais uma vez, fui aprovada.

Cheguei a Cali como uma criança de uns dois anos: curiosa e atenta ao mundo ao redor, ao mesmo tempo retraída por não conhecer o lugar, entendendo o que me falavam muito melhor do que eu poderia me expressar. Já havia nascido, mas faltava muito ainda para aprender sobre o mundo em que estava inserida. Tudo era desafiador, porque era completamente diferente, desde os costumes, o idioma até com relação ao profissional – como seria ensinar português a estrangeiros?

Como era de se esperar, a significativa experiência teve vários vieses. Além do crescimento pessoal, a possibilidade da ampliação de conhecimento de outra cultura, de pessoas, de lugares, a oportunidade de poder olhar para aquilo que me constitui enquanto sujeito e, ao mesmo tempo, serve como instrumento de trabalho – a língua – sob outro ponto de vista e aprender outras estratégias de ensino, foi bastante considerável.

Com relação à minha formação enquanto pesquisadora, as disciplinas cursadas lá e a troca de experiências dentro da sala de aula contribuíram para que eu saísse mais uma vez da minha zona de conforto: as diferenças linguísticas me obrigavam a buscar a especificidade para explicar cada vez melhor do que eu estava falando; assim, tive de

estudar sobre o sistema de ensino na Colômbia, observar nossas semelhanças e diferenças, o que contribuiu para a ampliação de meu vocabulário para que eu pudesse me expressar melhor. Esse movimento de busca pela apropriação de termos e especificação deles também contribuiu para que eu olhasse para o meu texto e procurasse aplicá-lo.

A participação em alguns congressos lá também acabou sendo uma espécie de nascimento, não no sentido de começar a descobrir o que é isso em si, mas da exposição de pensamento a um público que, a princípio, seria muito diferente em sua forma de pensar devido a diferenças culturais. As preocupações iniciais eram: como o trabalho seria aceito? Embora eu tivesse procurado ser o mais clara possível com relação as diferenças linguísticas, tentando explicitar os termos, será que me faria entender? Como nascimentos anteriores, gestei, preparei-me, tive contrações e, mais uma vez, nascer foi muito bom. Os trabalhos foram acolhidos, entendidos e as contribuições foram excelentes – os questionamentos, em geral possibilitavam maiores explicações e explicitações, alguns comentários mostravam que os problemas nos dois países são mais próximos e parecidos do que eu supunha, as diferenças culturais ampliaram minha maneira de pensar e, por fim, algumas contribuições indicaram possíveis caminhos.

Agora, mais uma vez, caro leitor, estou eu aqui, pronta para nascer. Pronta para deixar mais um rastro de mim e, novamente, inscrever-me no mundo. A dissertação que ora lhe apresento é fruto de todo o trajeto, angústias e anseios, dos nascimentos sem fim até aqui relatados. Como uma criança tímida, porém eufórica, convido-lhe a me dar a mão e seguirmos juntos pelo caminho aqui traçado, na ânsia de que a leitura lhe inquiete e desperte empatia, dúvidas, anseios, angústias, etc., e possa, dessa forma, contribuir para nascimentos outros além dos meus.

Introdução

Há quem diga que a escola é uma espécie de recorte da vida em sociedade. Na limitação do espaço escolar, somos obrigados a nos defrontar e conviver com o diferente, a aprender a lidar com o tempo – ou a falta dele –, a perceber que os outros criam expectativas com relação a nós e nós com relação aos outros, enfim, é entre os muros da escola que as diferenças se sobressaem e as semelhanças aproximam, porque a limitação de espaço obriga a coexistência, a divergência e a confluência de questões dissolvidas no âmbito social, revelando-as e as evidenciando. Talvez por isso a escola seja alvo de tantos olhares – alguns mais críticos, outros mais complacentes, outros curiosos – e de interesses (econômico, político, social, intelectual).

Seja como for, muito se fala sobre a escola. Ora se acredita que ela é a solução para os problemas sociais; ora de que ela é a razão dos grandes problemas sociais. Muitas expectativas são criadas em torno da escola e de seus atores, que são tratados como protagonistas ou coadjuvantes a depender de quem fala e do que se fala a respeito da realidade escolar. A pesquisa aqui apresentada está pautada na busca pelo entendimento de algumas dessas falas e olhares, com o intuito de procurar elucidar como dois dos principais atores escolares – o professor e a criança – são vistos e entendidos tanto no âmbito das políticas públicas para educação, como por aqueles que os formam.

O cotidiano escolar vivenciado por mim ao longo dos últimos quase 15 anos no trabalho em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, propiciou o surgimento de algumas indagações: sempre me intrigou o fato de professores, com o mesmo nível de formação e que cumprem a mesma carga horária, receberem salários diferentes em função da faixa etária e do segmento em que atuam. O profissional que leciona para adolescentes – principalmente, pré-vestibulandos – comumente recebe salários mais altos aos que se destinam a formação básica no ensino fundamental. Ou seja, quanto menor for a idade do público a ser formado, menor será o salário do profissional atuante.

Minha preocupação e interesse pela formação de professores começaram a ser tema de importância já nos últimos anos da graduação em Letras, quando, cursando as disciplinas da Licenciatura e nos primeiros anos à frente de uma sala de aula, participava de intensas discussões sobre a formação dada pela universidade e a formação obtida a

partir da prática. Ainda nesse momento, fiz a iniciação científica a qual me levou a observar como a Linguística era apresentada nas disciplinas presentes na Licenciatura encarregadas diretamente ao ensino de Língua Portuguesa, tais como *Metodologia, Prática, Didática e Estágio Supervisionado*; em outras palavras, em disciplinas voltadas diretamente para formação de professores e sua prática. Comecei, então, a estudar Análise do Discurso para analisar em editais de concursos o perfil do profissional exigido para as disciplinas supracitadas.

Contudo, havia, ainda, outro incômodo com algo bem mais sutil e subjetivo: a distinção da valorização de *status* profissional de acordo ao público com o qual se trabalha. Via de regra, a sociedade brasileira tende a valorizar mais os professores universitários; em seguida, os que lecionam no ensino médio; por último, os professores da educação básica, deixando de lado, por exemplo, os profissionais da educação infantil.

Para tentar entender o porquê dessas diferenças, passei a estudar aspectos relacionados aos profissionais da educação básica – especialmente os da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental –, voltando o olhar, principalmente, aos aspectos ligados à formação dos mesmos: história; as alterações sofridas nas leis, assim como as lutas e discussões para que elas ocorressem; as leis vigentes; projetos para a formação de professores; Projetos Políticos Pedagógicos² dos cursos de Pedagogia e alguns textos que possuem a criança e o professor como foco e têm potencial para estar nos cursos de formação de professores para, como em um quebra-cabeças, tentar visualizar a imagem construída socialmente do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A hipótese primeira é a de que seria possível explicar as diferenças por mim sentidas subjetivamente unindo dois aspectos desse material: ao explicitar como a formação da criança é vista e entendida, poder-se-ia depreender como é vista e entendida a formação do profissional que se propõe a trabalhar com ela e vice-versa.

Thompson (1998), em estudo sobre a legislação inglesa no âmbito agrário, demonstra que as leis são fruto de costumes. Daí, depreende-se que não é possível compreender a legislação ignorando a vida social, econômica e cultural de cada lugar, pois ela vem substituir um costume – ou costumes – e porque há mudanças sociais e,

² Embora seja de nosso conhecimento que o termo hoje empregado é *Projeto Pedagógico*, insistiremos na terminologia *Político*, uma vez que entendemos possuir um cunho político que o sustenta, e esta visão agregará aos questionamentos e análises a serem realizadas nesse trabalho.

portanto, de costumes, as leis podem ser interpretadas e reinterpretadas continuamente, tendo a necessidade de sofrer alterações. Embora no Brasil as leis sejam formuladas de maneira um pouco diferente – não exatamente em substituição a um costume –, elas também refletem de alguma maneira o contexto sócio-político em que são elaboradas. Por esse motivo, entendo ser importante também observar como se constrói a imagem de professor e criança, assim como a de suas formações em textos que regulam o fazer docente – leis, diretrizes curriculares, projetos políticos pedagógicos de universidades –, além de textos acadêmicos disponíveis para a formação de professores; entender e explicitar a imagem de criança construída nos textos disponíveis nos cursos de formação para os profissionais que se propõem a se dedicar a ela ajudará na compreensão do perfil do profissional esperado para com ela atuar. A intenção dessa pesquisa não é a de entender a(s) imagem(ns) por si mesma(s), mas a de trazê-la(s) à tona para, a partir dela(s), poder pensar como a formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental está sendo vista e entendida atualmente para, a partir disso, criarem-se estratégias para melhorar ainda mais as formações hoje ofertadas.

Tendo em vista o acima exposto, a pergunta que norteará essa pesquisa é: existe relação entre a imagem que se tem da criança e sua formação, e a formação oferecida a seu futuro professor?

Na busca por essa resposta, apresentamos a presente pesquisa ao leitor. O primeiro capítulo traz um breve histórico da formação de professores da educação básica no Brasil, com o enfoque em como se deu a criação dos cursos de formação, as lutas e conquistas dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, com o intuito de entendermos a situação atual a partir de aspectos do passado.

No capítulo seguinte, discorremos sobre os aspectos teóricos-metodológicos utilizados como norteadores para as análises realizadas. No terceiro capítulo, o leitor encontrará discussões pertinentes aos documentos que regularizam o fazer docente – leis, diretrizes e projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de algumas universidades públicas brasileira – e as imagens de professor e de criança existente neles.

No quarto capítulo, analisamos as imagens de criança e infância veiculadas em textos acadêmicos publicados em revistas ou em capítulo de livros, que foram selecionados por tratarem especificamente da formação de professores da educação infantil, ou sobre os cuidados com a criança, ou, ainda, de ambos, com a intenção de apreender a(s) imagem(ns) que se tem(têm) daqueles que se propõem a trabalhar na

formação delas. Por fim, um capítulo concernente às conclusões chegadas após o percurso descrito por este trabalho.

Vale dizer ainda que, entre um capítulo e outro, o leitor encontrará reflexões íntimas sobre as angústias, dúvidas, amadurecimentos e o processo de escrita da pesquisadora no percurso da realização da pesquisa.

A criança abandonada

A vida sempre arruma um jeito de convocar-nos a refletir acerca de nós e nossas escolhas – seja diante de catástrofes, doenças ou na pergunta certa e ingênua de uma criança que nos tira o chão e nos coloca diante de nós mesmos desnudamente, obrigando-nos a encarar e enfrentar nosso monstro maior: nós mesmos! Por que comigo seria diferente?

Após muito relutar, inconscientemente ou por pura fraqueza, aceitei a amarga medicação imposta: sentar-me diante de mim e lavar toda a roupa que achei estar limpa, mas se mostrou engomada, dobrada, passada e... Suja.

Linda iniciativa a de procurar entender as crianças e seu mundo. Mas, e sua própria criança, onde havia deixado? Sua criança há tempos abandonada vinha agora exigir o lugar e atenção que lhe era de direito. Direito?! Mas quais são os seus direitos? O de calar. Obedecer. O Não. O de viver a felicidade pueril, despreocupada e com todo o pejorativo da expressão. Sua maior transgressão: imaginar. E a realizava com o prazer que somente o proibido pode nos dar. Imaginava-se em um sonho. Imaginava grandes aventuras. Imaginava-se crescida. Imaginava-se feliz. Imaginava-se escolhendo e decidindo. Quando crescida, porém, decidiu impor à criança os seus direitos. Virou as costas e a deixou.

Agora, vinha-lhe sorrateiramente tomar o seu lugar no mundo. Sua pesquisa, já parou para pensar que ela fala de você? A terceira pessoa, um disfarce a mais para não pôr em evidência a segunda, esse importante objeto de análise: você. A primeira pessoa. A primeira criança. Não a primeira que sofreu nesse mundo. Mas a primeira que lhe exigiu olhar a realidade e tomar um posicionamento. Você, a primeira criança, a pessoalizar-se verbalmente.

Por isso lhe era tão difícil. Agora começava a entender por que relutara tanto. Acostumada a maltratar sua criança, sua pesquisa exigia-lhe acolher, acalantar e olhar

sincera e honestamente para si mesma. Fazer as pazes com sua criança! Tirá-la da imaginação e a colocar no mundo. Pari-la definitivamente. Segura e amparada.

Contestar, era-lhe um princípio. Apanhar, a maneira de receber a atenção do seu genitor. Mas, se tivesse sido uma boa filha, talvez eles não tivessem se separado. Diziam que a culpa não era sua. Mas, e se... Já que não conseguira ser boa filha, quem sabe boa irmã!? Ser a referência, a cuidadora, a mandona. Mas você não é minha mãe! Ela não está aqui e pediu que eu cuidasse de vocês. Eu. Boa? Para quem? Para elas? Não. Para mim? Menos ainda. Sobrecarga assumida na tentativa de remendar os cacos que acreditava ter quebrado. Esqueceu de usar cola no remendo. Deixou-os encaixados. Infantilmente, imaginou consertado.

1

Breve histórico da formação de professores da educação básica no Brasil

Durante o Brasil Império, foram decretadas algumas leis para a seleção de professores para ensinar as primeiras letras. Nesse primeiro momento, a necessidade de verificação do conhecimento técnico dos professores era tão importante quanto prepará-los metodologicamente. Essa foi a primeira concepção de formação de professores: exclusivamente prática, sem dar a menor importância para qualquer base teórica.

Com a criação das Escolas Normais, a partir de 1835, acreditou-se que, seguindo o modelo francês, os professores passariam a ter uma formação específica guiando-se “pelas coordenadas pedagógico-didáticas”. Todavia, sobressaiu-se a preocupação com os conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Em uma sociedade economicamente agrária e sustentada pelo trabalho escravo, não havia muitas condições para o desenvolvimento educacional. Assim, as Escolas Normais abriram e fecharam diversas vezes até, praticamente, o fim do Império. Tal instabilidade dificultava a formação de professores, porém a demanda da escola elementar exigia a presença dos mesmos. Leôncio de Carvalho, então, propôs uma reforma a qual reforçava a falta de identidade dos professores das primeiras letras, assim como a não necessidade de formação específica, como se pode ver abaixo:

Uma das alternativas para solucionar o problema veio com a reforma da “instrução pública” de Leôncio de Carvalho, em 1879. Ainda que de duração efêmera, essa reforma acentuou a pseudo-profissionalização do professor caracterizando sua formação e seu exercício profissional, uma vez que o relatório apresentado à Assembleia legislativa por Leôncio de Carvalho (1878) facultava o exercício profissional do magistério aos leigos, ao postular: “que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade

ou prévia autorização; e que cada professor seja permitido expor livremente suas ideias e ensinar doutrinas que repare verdadeiras pelo método que melhor entender” (Brzezinski, 2010, p.20)

As alterações políticas e econômicas no início do século XX reverberaram no modo de se ver e entender o processo educativo. A burguesia emergente e o proletariado passaram a ver a educação como forma de transformação social e, conseqüentemente, a escola passou a ter um papel de relevância nesse processo. Dessa maneira, as Escolas Normais que haviam sido fechadas foram reabertas e muitas outras foram criadas. Segundo Tanuri (2000), a revalorização veio acompanhada do enriquecimento do currículo, bem como a ampliação dos requisitos para o ingresso – como abertura ao público feminino – assim começava a participação da mulher no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por um movimento intenso de educadores que divulgavam as ideias da Escola Nova de John Dewey, as quais dizia ser possível transformar a sociedade a partir da educação e reforma do homem, e, assim, construir uma sociedade realmente democrática.

O principal discípulo de Dewey no Brasil foi Anísio Teixeira. Esse articulou juntamente a outros educadores e pensadores uma proposta de política educacional que pudesse servir de base para o governo utilizar como uma unidade de educação para o país. Um marco desse grupo nessa época foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. “Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público” (Brzezinski, 2010, p.27).

Anísio Teixeira concebeu e implantou o instituto do Distrito Federal como um local não só de disseminação de cultura geral, mas também de cultura profissional. O objetivo de Teixeira com este último era dar um caráter próprio à profissão do magistério, oferecendo aos professores cursos de preparo específico: o curso regular de formação do professor primário era realizado em dois anos com um número de disciplinas bem maior do que as oferecidas anteriormente nas escolas normais. Além disso, a Escola de Professores – como foi chamado o segmento de formação do instituto – oferecia cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Esse e outros institutos abertos com o

intuito de formar professores foram criados dentro de uma concepção de formação que se iniciava para incorporar e abarcar as exigências da Pedagogia que estava começando a se firmar enquanto ciência. Havia uma clara intenção de consolidar o modelo pedagógico-didático na formação docente melhorando significativamente a formação antes oferecida pelas Escolas Normais (Tanuri, 2000).

Pouco tempo depois, as Escolas de Professores do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporadas às Universidades e adquiriram o caráter de curso universitário, e, em 1939, o curso de Pedagogia estendeu-se por todo o país. Porém, a qualidade do que era oferecido decaiu bastante, pois o curso perdeu o caráter científico voltado à pesquisa. O curso tinha a função de formar tanto bacharéis para atuar como técnicos em educação, como licenciados destinados à docência dos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que ficou conhecido como *3+1*, ou seja, três anos dedicados aos estudos teóricos da Pedagogia e um ao curso de Didática para a formação do licenciado (Saviani, 2009).

Contudo, a Escola de Professores de Anísio Teixeira também serviu para reforçar o rótulo de que os cursos voltados para a educação eram formações “de segunda categoria”, ao serem comparados com cursos como os de medicina e direito, por exemplo, que levavam cinco anos. Assim, ao mesmo tempo que foi um marco na formação de professores e tem sua relevância por ter sido a primeira escola a formar professores primários em nível superior, foi, por outro lado, um motivo a mais para intensificar a ideia no imaginário popular de que, já que a formação de professores não é suficientemente boa, o profissional formado também não o é.

Atrelado a isso, em 1939, Getúlio Vargas assina o Decreto-Lei nº 1.190, que organizava a Faculdade Nacional de Filosofia – que englobaria seções de filosofia, ciências, letras e pedagogia – com as seguintes finalidades, descritas em seu artigo primeiro:

- Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:
- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
 - b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
 - c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

O enquadramento da formação de professores nesse padrão federal acabou por estigmatizá-la pelo seu caráter prático e utilitário, pois *“de modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para ‘formar’ profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples”* (Brzezinski, 2010, p.41/42).

A autora, ainda, assegura que esse pragmatismo funcional foi um dos fatores que dissociou o saber prático do teórico, transformando o curso em profissionalizante, como podemos observar na citação abaixo:

O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática. (Brzezinski, 2010, p.42)

Assim, entre as décadas de 1930 e 1960, os cursos de formação de professores avançaram pouco, seja com relação à abertura e criação desses, seja na ampliação e estabelecimento de um currículo consistente.

Já a democratização do ensino público ocorrida entre as décadas de 1960 e 1970 promoveu a multiplicação de escolas pelo país, possibilitando a inserção de um público estudantil provindo das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Para o atendimento dessa nova demanda, fez-se necessário o surgimento de um número maior de professores. O caráter de urgência implicou a diminuição do grau de exigência na seleção de profissionais para o cargo causando, conseqüentemente, uma queda na qualidade do ensino oferecido (Pietri, 2003, p. 21).

A formação docente passou a ser, então, realizada com base em um currículo que preenchesse as necessidades imediatas da época: oferecia-se o mínimo necessário para que os professores pudessem atuar nas salas de aula, ao mesmo tempo que o que era oferecido pudesse auxiliá-los a manejar os conteúdos didáticos considerados imprescindíveis pela sociedade (Cipullo, 2008).

Como os conteúdos ministrados eram delimitados pela elite brasileira, a população que adentrava a escola não possuía identificação com eles. Sendo assim, houve uma intensa evasão escolar pela qual o professor foi responsabilizado. Nesse contexto, surge a ideia de formação docente incompleta e a necessidade de aprimoramento nos

curso de formação continuada. Tais cursos, ao mesmo tempo que propuseram suprir o sentimento de falta da formação, reforçaram a ideia de insuficiência.

Nesse momento, é promulgada a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* brasileira, em 20 de dezembro de 1961. Nessa, ficava estabelecido que “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário” estava a cargo do ensino normal, assim como “o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Ou seja, o ensino normal – ministrado durante a educação básica – seria o responsável por transmitir (e “desenvolver”) os conhecimentos do “fazer” professor, assim como formar todos os que se dispusessem a trabalhar com educação.

Em 11 de agosto de 1971, acontece a primeira reforma significativa na formação de professores por meio da Lei nº 5692, que fixou os requisitos necessários para o exercício do magistério, consoante se verifica em seu artigo 30:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Essa mesma lei passou para o ensino superior a responsabilidade pela “*formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação*”.

Aqui, é possível inferir que o Estado brasileiro, naquele momento, associava a formação universitária ao conceito de qualidade; ao exigir que as formações de gestores e especialistas de educação fossem em nível universitário, subentende-se que esses seriam mais bem formados, já que houve a ampliação do tempo de formação do profissional. Mas, ao mesmo tempo, é possível observar que o governo excluiu a necessidade dessa formação para o professorado do ensino da 1ª à 4ª séries. Seguindo a linha de raciocínio sobre a qualidade na formação, tal exclusão nos leva a questionar: por que se entendeu, naquele momento, que não era necessário dar uma formação de qualidade para esses profissionais?

Faria Filho (2005), ao analisar a obra de Thompson, diz com relação à formulação de legislações educacionais que,

No caso da legislação que trata da instrução primária, um primeiro aspecto das lutas e tensões talvez devesse ser observado nas relações estabelecidas entre a própria lei e o chamado pensamento pedagógico. Seria, pois, interessante se pudesse observar quais as inspirações pedagógicas estão supostas ou explícitas na legislação escolar. (p.261)

Concordamos com o autor, pensamos ser imprescindível analisar mais detalhadamente o contexto histórico em que as leis educacionais foram decretadas – uma vez que as políticas públicas adotadas no Brasil se desenvolveram de maneira desarmônica abrigando, ao longo do tempo, os interesses de diferentes grupos sociais, desde o Império até a passagem para o Estado Democrático sobre o qual nosso sistema está hoje estruturado –, pois isso colaborará para entender qual a imagem de professor havia no momento em que leis, decretos, diretrizes foram promulgadas, e a verificar quais as alterações ou reflexos são possíveis identificar na construção da imagem do professor da educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental na atualidade.

Já no início da década de 1980, havia discussões em relação ao curso de Pedagogia, uma vez que o MEC fazia propostas em defesa da formação em nível superior dos professores das séries iniciais, deixando o Curso Normal – correspondente à formação em nível médio – somente para os lugares onde não houvesse o curso universitário.

Lopes (2000) observa a inexistência de debates sobre a formação dos professores nas Escolas Normais nos meios acadêmicos. Segundo a autora, “*o mais perto disso a que se chegou foi a defesa ou a negação dessa formação*”. Em contrapartida, o MEC realizou alguns debates organizando encontros nacionais. Algumas das discussões e recomendações registradas nesses encontros foram utilizadas, posteriormente, na proposta pedagógica do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

O CEFAM foi criado, primeiramente, sob o nome de Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau. Em 1983³, surgiu como uma resposta aos anseios dos encontros nacionais que debatiam o assunto e

³ Embora criado em 1983, sua implantação somente ocorreu em 1988, como mostra o estudo de Lopes (2000), “*em virtude de negociações acerca das possíveis fontes de financiamento para o Projeto*”.

do próprio MEC na proposta de reformulação da Escola Normal. O objetivo desses centros de formação era “*experimental alternativas de ampliação da função da Escola Normal na perspectiva de formação, atualização e aperfeiçoamento de professores para a educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais do 1º Grau*” (Lopes apud Cavalcante (1994), p.59).

Tendo sido adotado em diversos Estados brasileiros, a versão do projeto implementado em São Paulo teve características diferentes:

o projeto de São Paulo previa, em sua estruturação, a existência, nos CEFAMs, de um conjunto de condições que, de um lado atendiam às reivindicações, já históricas, dos educadores em exercício na rede de ensino e, de outro, incorporavam sugestões originárias de pesquisa e/ou reflexões sobre a problemática da formação de professores ao nível do 2º grau. Neste sentido, o projeto paulista diferenciava-se, por sua abrangência, do projeto do MEC. (CENP, 1992, p.11)

A criação dos CEFAMs, assim como havia sido a reforma política de 1971, é um marco histórico de política para o aprimoramento da formação docente, especialmente o projeto aplicado em São Paulo por suas especificidades, como descrito na citação acima. Vale ressaltar que essa foi uma política adotada na contramão do que o governo estava entendendo como melhora de qualidade na formação, uma vez que não era em nível superior. Entretanto, inúmeros estudos – como os de Lopes (2000), Santos (2004), Moreira (2008), Zenun (2004), CENP (1992) – apontam a qualidade da formação oferecida pelos CEFAMs. Embora não faça parte da investigação do trabalho aqui proposto, fica-nos a pergunta: quais são as diferenças significativas de formação oferecidas entre o CEFAM e a Pedagogia, e o que leva ao julgamento de uma ser melhor que a outra? Como dissemos, essa não é uma discussão pertinente a este trabalho, mas nos fica como proposta de investigação para outras oportunidades.

Após muitas discussões, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei nº 9.394, a LDB em vigor até os dias de hoje, embora já tenha sofrido algumas modificações. Logo após a promulgação dessa lei, iniciaram-se as discussões para a elaboração das propostas para as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*. Durante cinco anos, foram criadas duas comissões de especialistas para a escrita do referido documento, tendo sido encaminhada uma proposta em abril de 2002 para o Conselho Nacional de Educação (CNE), mas este documento nunca foi homologado. Assim sendo, as discussões sobre as diretrizes continuaram pelos anos seguintes através

de decretos, pareceres e resoluções. Sobre isso, Ribeiro e Mariano (2009, p. 12) afirmam que

o resultado dessas ações legislativas no que se refere ao Curso Normal Superior gerou crescente expansão desses curso, em sua grande parte sem uma história, sem compromisso com a pesquisa, ensino e extensão de qualidade, além de colocar em dúvida o porquê da existência do Curso de Pedagogia. (...) Como resultado houve um aumento na procura de uma formação em nível superior, ocasionando também aumento do número de IES com cursos rápidos, nem sempre de boa qualidade. Para atender essa demanda o MEC e o CNE autorizaram diversos Cursos Normais Superiores e cursos a distância, grande parte oferecidos pelas IES particulares.

Vale ressaltar que, mesmo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleciam a exigência de formação em nível superior a todos os que desejassem atuar como professores da educação básica, assim como a organização dos cursos a serem oferecidos a esses profissionais, os CEFAMs do Estado de São Paulo continuaram existindo⁴, porém com o caráter de formação técnica da educação básica, sendo necessário o diploma universitário para a atuação docente em todos os anos da educação brasileira.

Em 15 de maio de 2006, finalmente, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 01 que instituiu as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*. Todavia, as discussões sobre a qualidade e a identidade tanto da formação de professores como do curso de Pedagogia continuaram.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi aprovado contendo vinte metas, sendo que quatro delas são direcionadas à profissionalização, incluindo nesse conceito a formação de profissionais do magistério. Ainda no ano de 2014, após ampla discussão, o MEC homologou o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*.

Diante da mais recente organização legislativa com relação à formação de professores, concordamos com Dourado (2016, p. 36) ao afirmar que:

⁴ O fim do projeto se deu por meio da *Resolução SE 119*, de 7 de novembro 2003 pelo, então, governador do Estado Geraldo Alckmin.

Face ao cenário de proposição de políticas, o grande desafio se efetivará com a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação.

O acima exposto serve para nos ajudar a entender como chegamos ao cenário atual da formação do professor da educação básica. Nos próximos capítulos, vamos discutir como esses fatores históricos corroboraram e corroboram para a formação de imagens sobre o professor da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, assim como essas imagens influenciam na formação, atualmente, proporcionada ao docente e, consequentemente, às crianças as quais esse profissional se propõe formar.

Seja coerente

Quando crianças, aprendemos a estar no mundo observando os que nos rodeiam: olhamos, imitamos, copiamos e vamos testando para ver o que dá certo ou não. Repetimos palavras, gestos, comportamentos. Não sabemos quem somos. Vamos criando uma imagem de nós mesmos a partir do que nos é apresentado por aqueles que nos rodeiam. O processo para se entrar no mundo acadêmico se dá de maneira muito semelhante.

Lembra daquela criança curiosa... Que adorava questionar, procurava por mistérios para investigar, descobrir coisas... Que se atirava em uma busca sem medo... E se sentia feliz por encontrar respostas... Onde ela está? Calaram-na, porque dava trabalho... E, hoje, quando irá perder o medo e crescer? Qual é o problema? Assumir escolhas e posicionamentos? Não se deu conta que já está fazendo isso? Está escolhendo não fazer, somente aderir... Ser obediente... Hoje, quem a machuca fazendo-a calar é você! Você reproduz o que fizeram um dia com você... Está escolhendo o conforto da conformação. Não é confortável? Então, assuma. Repense suas escolhas. Abrace a criança e de mãos dadas, as duas, deem um passo... Olhe para teoria com maturidade e o respaldo de outros... De um grupo que quer te ouvir... Mas, e se também perderem a paciência? Se acharem bobo... Se também a abandonarem? Não é mais aquela criança, que se calou com medo, que aprendeu que ser obediente é não falar...

Busque a infantilidade da abertura para o conhecimento, mas com a maturidade de perceber que ela é incompleta, que você pode acrescentar. É verdade, é injusto associar à criança um ato pejorativo, de falta, de incompletude quando somos todos incompletos e é nossa incompletude que nos impulsiona ao conhecimento. Então, seja como a criança que copia o adulto enquanto aprende, mas em seguida se arrisca a extrapolar seus limites para conhecê-los e testá-los. Vamos, seja coerente com o que você acredita e respeite o grupo que você faz parte. Mate o pai. Supere. Supere-se. Nada é definitivo. Se depois se der conta que está errado, volte. Simples. Não fazer com medo do erro do julgamento, não é infantil, é tolo. Já está sendo julgada pela ausência. Que diferença fará ser julgada

pela presença? Resgate a sua criança. Aquela primeira. Aquela que se arriscava, que explorava, que questionava, tentava e, por isso, sentia-se feliz e completa.

2

Questões teórico-metodológicas

Os discursos não surgem do nada. Todo discurso tem relação com outros dizeres antes produzidos, assim como sua produção está relacionada a vários fatores. Quando alguém diz algo, consciente ou inconscientemente, carrega em seu discurso uma determinada ideologia formulada a partir de discursos anteriormente produzidos (e reproduzidos), além de uma imagem que ele faz de si próprio no mundo, tal qual a imagem que faz daquele a quem está se dirigindo; todo sujeito também, ao elaborar seu discurso, leva em consideração a maneira que o deve fazer para atingir seus objetivos – procura antecipar a recepção do outro e, assim, escolhe as palavras que irá usar, o tom e a forma de dizê-las – além de escolher o formato e o lugar de veiculação. Em contrapartida, existe, também, um movimento daquele que recebe o discurso produzido, seja ele consciente ou também inconsciente: de assimilação (ou não) e de reprodução (ou não) da ideologia veiculada; de percepção de uma imagem de si mesmo no mundo e do outro que está falando, assim como de aceitação e assujeitamento (ou não) do discurso a ele dirigido, etc.

Como a proposta deste trabalho é analisar as imagens construídas acerca do professor da Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental e de infância nos discursos existentes em documentos oficiais que visam regularizar a formação docente – ou seja, na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nas *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* e nos Projetos Políticos Pedagógicos de universidades públicas brasileira – assim como em textos acadêmicos passíveis de serem oferecidos como parte curricular na formação dos mesmos, ter clareza das relações acima descritas para verificar de que maneira elas ocorrem no *corpus* analisado se faz importante. Por esse motivo, mobilizaremos neste trabalho conceitos provindos da Análise do Discurso com o intuito de atingir nosso objetivo.

Vale ressaltar que o *corpus* que compõe este trabalho possui duas características principais e em comum, a saber: são em alguma maneira textos normativos à medida que oferecem a imagem de um ideal de profissional a ser seguido ou atingido; podem ser considerados, em alguma medida, publicitários, uma vez que propagandeiam o que seria o ideal de professor, procurando criar necessidade e desejo no interlocutor. Levando esses aspectos em consideração, a teoria que aqui apresentamos tem por finalidade suscitar a discussão da construção de tais imagens.

2.1. *Análise do Discurso como ponto de partida*

Pêcheux (1997), no início de seu texto, faz um diálogo crítico com toda a teoria de análise linguística existente até aquele momento. Ele traz as referências pré-saussurianas, por exemplo, que, segundo o autor, pretendiam ser ao mesmo tempo “ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão”.

O autor traz à tona a discussão de que a proposição de Saussure de pensar a língua enquanto um *sistema* faz com que a linguagem deixe “*de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido*” e, por consequência, a linguística – até aquele momento – não era capaz, em sua cientificidade, de recobrir os seguintes questionamentos relacionados à análise – “O que quer dizer este texto?”, “Que significação contém este texto?”, “Em que o sentido deste texto difere daquele de tal outro texto?” –, fazendo com que as respostas a essas perguntas permanecessem no campo da “*análise de conteúdo* e, às vezes também, *análise de texto*” (*ibid*, p.63).

Partindo, então, deste ponto, Pêcheux propõe uma teoria de análise do discurso na qual leva em consideração as condições de produção do discurso ou, nas palavras do autor, o “*processo de produção*”, que nada mais é do que “*o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas*” (*ibid*, p.74). Tomando, ainda, os conceitos provindos do *Curso de Linguística Geral*, Pêcheux discute o conceito de *instituição* e as implicações deste na visão saussuriana, e a partir dos conhecimentos sociológicos da época, distinguindo a diferença entre a função aparente e o funcionamento implícito de uma instituição. Na discussão, leva-se em consideração que a linguagem é uma instituição e, em sua argumentação, o autor desvela que “*um discurso*

é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, ou seja, aquele que pronuncia um discurso está sempre situado no interior de um grupo que possui conceitos e interesses próprios, e, dessa maneira, todo discurso é provindo de um lugar específico. Da mesma maneira, aquele que o pronuncia, normalmente, faz isso de um lugar autorizado, cabendo ao ouvinte aderir ou rechaçar tal discurso. Nas palavras de Pêcheux (*ibid*, p. 79),

(...) a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (...).

Ainda sobre as condições de produção, Pêcheux discute a teoria da informação de Jakobson e a amplia propondo que a sequência verbal emitida por A em direção a B seja intitulada de *discurso* – e não *mensagem*, como proposto por Jakobson –, já que, segundo o autor, “*não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B*”. (p. 82). Assim sendo, “*A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social*” e, portanto, ao ocuparem esses lugares, tornam-se representantes de processos discursivos os quais atribuem de *si mesmo* e do *outro* imagens, tanto de situações como de posições ocupadas socialmente, que interferirão diretamente na formação discursiva.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar. Se assim ocorre, existem mecanismo de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser

representada como várias posições, e isto não ao acaso, mas segundo leis que apenas uma investigação sociológica poderá revelar. (*ibid*, p. 82)

O conceito de formações imaginárias acima propostos é esquematizado por Pêcheux (1997) por meio dos quadros:

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I _A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	I _B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I _B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Expressões que designam as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	I _A (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I _B (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

O conceito de formações imaginárias é um dos pontos-chave para a análise proposta neste trabalho, uma vez que, para podermos entender a imagem de professor de infância existente em documentos oficiais e textos acadêmicos, importa entender as relações de poder implícitas e explícitas nos discursos veiculados na formação de professores, assim como entender se há assujeitamento ou não daquele que recebe esses discursos. Ou seja, entender a imagem de quem fala tem daquele a quem direciona seu discurso (no caso os professores), assim como o lugar de quem se fala, ajudar-nos-á a entender como as imagens são construídas e, conseqüentemente, como o profissional que se destina a trabalhar com a infância é visto pelas instituições que detém o poder. Do mesmo modo, ao explicitarmos a imagem de criança existente nesses textos, assim como a imagem de formação que se propõe para ela, é possível depreender as imagens do

profissional que se espera que trabalhe com ela, além da formação proposta para esse profissional.

Por outro lado, não se pode ignorar que a construção de discursos, sobretudo os de autoridade como parte daqueles que constitui o *corpus* deste trabalho, têm por trás questões ideológicas definidas que corroboram para a formação de imagens do outro. Sobre isso, Pêcheux e Fuchs (1997) retomam o conceito de *aparelhos ideológicos do Estado*, de Althusser, para, a partir da comparação de como se estabelecem as relações de classe, designar a relação entre ideologia e discurso.

A complexidade da contínua reprodução das relações de classe das quais o sujeito ideológico imagina-se livre de ocupar seu lugar em qualquer das classes antagonistas faz com que, em um determinado momento, haja um embate interno dos indivíduos em relação à suas posições políticas e ideológicas,

(...) que não constituem a maneira de ser dos indivíduos, mas se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”. (Althusser *apud* Pêcheux e Fuchs, *ibid*, p.166)

Desejamos observar como esse embate se consolidou na legislação acerca da formação de professores, pois, como vimos no capítulo anterior, essa sofreu uma série de mudanças a partir de conflitos de interesses dos envolvidos em cada época. Ainda sobre essa questão e partindo da premissa acima exposta, os autores concluem que

(...) a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente, como um de seus componentes uma ou *várias formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar. (*ibid*, p.167)

Ao analisar as imagens de professor e criança, será imprescindível observar quais foram as condições de produção, tanto dos documentos normativos, como dos textos acadêmicos. Para tanto, há que se considerar outro aspecto posto por Pêcheux: a existência de uma condição pré-discursiva do discurso em que o discurso é formado a partir de um “já dito” e o “já ouvido”. Maingueneau (1993) desenvolve esse conceito dizendo que todo enunciado estabelece elos com seu contexto, isto é, mantém relações com outros enunciados pertencentes à mesma formação discursiva: “(...) *todo discurso mantém uma relação essencial com os elementos pré-construídos (ou seja, produzidos em outros discursos, anteriores a ele e independentemente dele*” (ibid, p. 115); ou seja, nenhum discurso existe ou se configura isoladamente. Há relações interdiscursivas que são constitutivas para a formulação de todo discurso.

O autor propõe que, ao analisar o interdiscurso, esse seja tomado como objeto e que o analista apreenda *não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas*, pois a *identidade discursiva está construída na relação com o Outro* (1993, p.120). Conclui afirmando que *“dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de um trabalho sobre outros discursos”* (ibid, p.120).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (1997) também retoma o conceito pêchetiano ao afirmar existir um já-dito no qual todo discurso manifesto repousaria, além de contribuir com a formulação ao afirmar que mesmo esse já-dito não é um discurso pronunciado, mas tão somente um “vazio do seu próprio rastro”. O autor levanta ainda uma questão que para análise que propomos realizar nesta pesquisa será bastante relevante: como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar? O próprio filósofo propõe algumas formas de se esclarecer essa questão ao realizar uma análise:

(...) trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir na palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma (...) Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles um lugar que nenhum outro poderia ocupar. (p. 30-31)

Com relação aos casos em que, ao analisar um discurso, esse parece indiferente à presença de outros, Maingueneau faz uma ressalva. De acordo com o autor, isso ocorre “*porque, semanticamente, lhe é crucial denegar o campo do qual depende e não porque poderia desenvolver-se fora dele*” (1993, p. 122).

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de um discurso também ser caracterizado pela relação de um *eu* com um *tu*, ou seja, a existência de um processo de intercâmbio (ora com maior, ora com menor participação de um e outro) entre locutor e ouvinte, pois “*um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem*” (Osakabe, 1999, p.59).

Como os objetos a serem analisados nesta pesquisa provêm de meios institucionais acreditamos ser importante verificar quais as imagens existentes nos textos: a que se tem sobre a infância, a que os governos fazem da profissão docente e a imagem que a Universidade faz do graduando. Nas palavras de Osakabe, “*as imagens mútuas sobre as quais o locutor constrói seu discurso e os atos a que se visa com a realização do discurso*” (*ibid*, p.67).

Ainda ao tratar das imagens construídas nos discursos, Osakabe retoma Pêcheux dizendo que

O locutor, para produzir um discurso, tem como base um conjunto de imagens, que são interpretadas (...) como significações que ele pressupõe existirem no locutor, bem como tem como base outro conjunto de imagens ou significações que pressupõe que o locutor pressuponha existirem nele. Ora, essas imagens constituem implícitos do discurso que por razões táticas (não serem questionadas) e por razões de economia informativas (não serem redundantes) subjazem ao discurso, o que não lhes diminui a importância funcional. (*ibid*, p. 69)

Vamos, ainda, considerar que os textos aqui analisados são, em alguma medida, espécies de textos publicitários, uma vez que difundem imagens com a intenção de aguçar ideais a serem alcançados e seguidos, ou, ainda, procuram despertar o desejo de um ideal a ser atingido.

Jean Baudrillard, em *O sistema dos objetos*, analisa a relação existente entre os objetos e sociedade, criando o que ele mesmo chama de “sistema social” ou “discurso do objeto”. O autor defende que, a partir da Revolução Industrial, o homem passa a se relacionar de maneira abstrata com os objetos e, conseqüentemente, com o mundo, passando a conceitualizar esse último através da produção, da dominação, da

manipulação, do controle, entendendo-o como passível de aquisição. Nessa lógica, o “elemento inestrutural, inessencial” passa a ter conotação alegórica de natureza, ou seja, *“a função real [do objeto] passa a ser somente álibi e a forma passa somente a significar a ideia da função”* e, assim é que *“pela alegoria que fala o discurso inconsciente”*. Segundo o autor, a publicidade irá reforçar e dar corpo a essa relação com os objetos:

A publicidade constitui no todo um mundo inútil, inessencial. Pura conotação. Não tem qualquer responsabilidade na produção e na prática direta das coisas e contudo retorna integralmente ao sistema dos objetos, não somente porque trata do consumo, mas porque se torna objeto de consumo. É preciso distinguir direito esta dupla determinação: é discurso sobre o objeto e ela própria objeto. E é enquanto discurso inútil, inessencial que se torna consumível como objeto cultural (2009, p. 174)

Exatamente pela propaganda passar a ser “consumível como objeto cultural”, esta torna-se um objeto interessante de análise com a finalidade de entender como são construídos alguns costumes sociais, algumas imagens e valorações. Baudrillard afirma que uma das estratégias usadas pela publicidade – senão a principal – é a de associar valores afetivos aos objetos, criando imagens de valoração do ser humano a partir da aquisição desses objetos. Além disso, *“a publicidade se empenha, (...), em recriar uma confusão infantil entre o objeto e o desejo pelo objeto, em reconduzir o consumidor ao estágio em que a criança confunde sua mãe com o que ela lhe dá”* (ibidem, p. 184). Assim, *ter* adquire a mesma conotação de *ser*:

(...) a profusão de imagens é sempre usada para, ao mesmo tempo elidir a conversão para o real, para alimentar sutilmente a culpabilidade por uma frustração contínua, para bloquear a consciência mediante uma satisfação de sonho. No fundo, a imagem e sua leitura não são de modo algum o caminho mais curto para um objeto, mas sim para uma outra imagem. Assim se sucedem os signos publicitários como as auroras de imagens nos estados hipnagógicos (ibidem, p. 186).

Como já dissemos, entendemos que os textos que compõem o *corpus* desse trabalho são, em determinada medida, uma espécie de publicidade, pois criam imagens sobre o que é ser professor. E, nesse aspecto, interessa-nos analisar como as imagens construídas instauram esse jogo de “desejo”, “culpabilidade” e “frustração contínua” que o autor supracitado afirma ser inerente ao discurso publicitário.

2.2. Dos objetivos da pesquisa

Interessa-nos investigar quais são as imagens construídas de formação para a criança/infância e para o professor que se propõe a trabalhar com ela, tanto em textos que legislam o fazer docente, como naqueles que são oferecidos na formação de professores. Acreditamos que, ao verificar qual a imagem de formação ideal que se pretende oferecer a criança, podemos extrair a imagem de formação ideal que se pretende dar àquele que a ela quer formar e vice-versa. Ao extrairmos a imagem de ideal de formação existente em documentos oficiais que pretende legislar o fazer docente, podemos ter a imagem que essas instâncias têm de ideal de formação para criança.

Esse não é um trabalho isolado na busca por entender sobre o que vem sendo chamado de “produção de conhecimento” no âmbito acadêmico, tampouco é uma reflexão solitária acerca da formação inicial de professores. A pesquisa que aqui se apresenta é mais uma contribuição do *Grupo de Ensino e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise* (GEPPEP)⁵, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto e pela Prof^a. Dr^a. Claudia Rosa Riolfi, e tem por referentes pesquisas anteriores, como as de Eufrásio (2007), Barzotto e Eufrásio (2009), Aragão (2011), Batista (2011), Sales e Silva (2012), Galhardo (2014), Barzotto e Puh (2015), Araújo (2016) e Dias (2016), que visaram discutir questões relacionadas à produção de conhecimento na universidade e/ou a formação de professores.

O trabalho de Eufrásio, por exemplo, *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio: reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente*, discute a formação de professores a partir da análise dos relatórios de estágio elaborados por alunos como conclusão da disciplina *Metodologia do Ensino de Português*, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, levantando a questão sobre o modo como o professor em formação lida com o conhecimento adquirido e esse pode influenciar em sua própria formação reverberando, de alguma maneira, em sua prática. A autora defende que o estágio é um momento importante da formação e do confronto entre a teoria e a prática e, consequentemente,

⁵ Esclarecemos que os autores das pesquisas citadas participaram do referido Grupo em algum momento de sua formação/atuação, mesmo que, no presente momento, estejam desligados dos trabalhos do GEPPEP.

propício a produção de conhecimento; mas, ressalva que muitas vezes as pesquisas desenvolvidas nos cursos de graduação em Letras acabam por corroborar com discursos dogmáticos em oposição “a posturas questionadoras e investigativas, capazes de proporcionarem aos alunos intervenções críticas na sua relação com o conhecimento” (2007, p.189).

Seguindo a mesma linha de investigação, Sales e Silva (2012) discute a mobilização de conceitos teóricos em dissertações de mestrado, assim como a concepção que se tem do que vem a ser conhecimento. A autora conclui que os pesquisadores acabam por fazer a defesa de teorias – no caso específico, a do letramento –, ao invés de produzirem conhecimento, ao mesmo tempo em que culpabiliza o professor por não desenvolver práticas adequadas no ensino da Língua Portuguesa.

A tese de doutorado *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos*, de Araújo (2016), traz a discussão de que o texto acadêmico pode se converter em texto publicitário, tornando-se o que ele chama de “texto acadêmico promocional”, ou seja, um texto que serve muitas vezes para promover determinadas teorias e fazê-la circular no mercado, mas não se constitui produção de conhecimento em si.

Aragão (2016), por outro lado, ao analisar uma revista de contabilidade levanta a questão de como se constrói um discurso de hegemonia a partir de uma ideologia normativa e técnica a qual silencia os pesquisadores, uma vez que é mera repetição da teoria posta, não possibilitando a criticidade com relação à mesma.

Por fim, a dissertação de Mestrado *Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais*, de Galhardo (2014), discute as estratégias discursivas e argumentativas utilizadas por diferentes setores da sociedade em textos veiculados na mídia sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como forma de tomarem para si os cuidados da criança, desautorizando a família dos cuidados com os filhos.

Alguns desses e outros trabalhos serão mais bem abordados nos terceiro e quarto capítulos desta dissertação, nos quais são realizadas as análises dos *corpora* desta pesquisa os quais passamos a descrever no próximo subitem.

2.3. Caracterização dos corpora da pesquisa

A investigação aqui proposta está pautada em textos provindos de distintas fontes e suportes e estão sendo tomados como discursos sobre a formação de professores, especialmente os da Educação Infantil e os dos primeiros anos do ensino fundamental. Tal qual em um quebra-cabeças em que para visualizar a imagem total é necessário unir as pequenas peças, a constituição dos *corpora* deste trabalho se faz da união de três peças principais, as quais passamos a apresentar.

i. *Leis vigentes que regulamentam a formação de professores da infância no Brasil*

Com o intuito de depreender a imagem de que instâncias governamentais têm acerca tanto do fazer docente, como do próprio docente o qual se destina a trabalhar com a infância, analisamos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), promulgada em dezembro de 1996, as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, que entrou em vigor em 2006, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, que vigora desde 2015.

ii. *Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileira*

Para entender como a formação dos pedagogos está sendo realizada, a partir da maneira sob a qual as instituições formadoras os vêm e como entendem o papel desses profissionais, analisamos dez PPPs os quais foram escritos, ou reescritos após a implementação das *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*.

Nossa intenção primeira era restringir nossa análise aos PPPs de três universidades públicas paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – por dois motivos principais: a) por serem consideradas as principais e maiores universidades públicas do Estado de São Paulo; além de ser b) uma maneira de restringir um pouco o *corpus* analisado neste trabalho, uma vez que ele é composto de várias vertentes e nossa intenção não era a de fazer um estudo aprofundado de como são os curso de Pedagogia no país, mas tão somente ter uma amostra que contribuísse com a reflexão aqui proposta.

Contudo, ao ler os PPPs inicialmente propostos, a curiosidade em saber como seriam os cursos em outras partes do país se sobressaiu e começamos a procurar pelos programas de outras universidades. Assim, elegemos aleatoriamente algumas universidades públicas do nordeste e sul do país, e buscamos pelos programas dos cursos de Pedagogia; além disso, decidimos incluir na análise a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), pois sendo essa mais nova em relação às demais paulistas, queríamos comparar e ver se havia diferenças em sua elaboração curricular. Vale ressaltar que o critério utilizado foi o da disponibilidade do PPP na internet, já que muitas universidades não o fazem. Outras somente deixam acessível a grade curricular, o que sozinha não nos interessava, pois desejávamos saber qual era a justificativa para a implementação do curso e a reestruturação do mesmo – se existia, por exemplo, alguma justificativa além da implementação das diretrizes curriculares citadas anteriormente, além de saber se o curso pretendia ser mais voltado para a formação de professores ou para a formação de gestores, fato que muitas universidades descrevem ao historiar a criação do curso na região.

Assim sendo, essa parte do *corpus* passou de três para dez documentos, o que consideramos ser um número suficiente para suscitar a discussão que pretendemos fazer neste trabalho, pois acreditamos que, a partir da situação micro que se coloca a partir dessas análises, é possível questionar a situação macro dos cursos de pedagogia no país, uma vez que a primeira faz parte da segunda.

iii. Textos acadêmicos

Foram selecionados quatro textos acadêmicos publicados em revistas ou em capítulo de livros que foram selecionados por tratarem, especificamente, da formação de professores da educação infantil, ou sobre os cuidados com a criança, ou de ambos, para que, a partir da imagem de criança e infância veiculadas nesses textos, se pudesse depreender a(s) imagem(ns) que se tem(têm) daqueles que se propõem a trabalhar na formação das crianças. Além disso, observou-se a existência de um padrão entre eles: o de nos causar estranhamento frente ao texto, que ora traz obviedades, ora banaliza o fazer docente. Por se tratarem de textos que abordam a formação de professores e os cuidados com a infância, entendemos que são textos que têm potencial para estar nos cursos de formação docente e, por isso, são fonte importante de informação e análise para o trabalho aqui proposto.

Hipocrisias

Ao iniciar essa jornada, acreditava que trazer à tona a imagem de professor existente iria contribuir para que os que estão à frente de universidades e elaboram os programas para formação de professores pudessem ter mais claro o que estão fazendo e, dessa forma, seria uma pequena contribuição para o melhoramento da formação inicial de professores da infância e ensino fundamental I. Deixaria minha pequena digital no mundo.

Ledo engano.

Estou tendo que olhar para mim. Para as imagens construídas dentro de mim – tanto as que construí, como as construíram em mim –, para meus preconceitos, para minhas hipocrisias... Olhar no espelho, de frente, sem roupas, sem maquiagem...

Minha avó costumava dizer que, quando apontamos um dedo para outra pessoa têm três que apontam para nós. E esses três doeram... Doem muito. A sociedade vê os professores dessa maneira, eu não! Eu luto para sermos vistos e respeitados de outra maneira. Olhe para suas hipocrisias e veja verdadeiramente seus dados.

Você é parte dessa sociedade. Você é fruto dela. Negá-la é perda de tempo. Sua criação de menina branca, classe média e interiorana faz parte de quem você é! A história que você construiu e viveu depois também. Mas não há como negar aquela primeira... A criança que aprendeu que ser alguém de valor no mundo era ser independente e isso significava ter uma profissão de status. Professora?! Você quer é morrer de fome ou depender de mim a vida inteira... Ou, com sorte, de um marido que a sustente. Tanto dinheiro gasto com sua educação para você jogar tudo no lixo, tanto tempo dedicado, tanta expectativa... Você era a única que eu podia esperar algo e isso agora... Professora! PROFESSORA!!! ... Seguido de um silêncio de dois anos...

De novo essa criança... Novamente, de maneira sorrateira, ela dá um jeito de aparecer, de ser desobediente e não se colocar em seu lugar, no lugar de obediência... Lá onde ninguém a vê... Onde não incomoda. Ela insiste em incomodar, em gritar, em ser desobediente e pirraçar sobre hipocrisias...

3

Imagens construídas em documentos que regularizam o fazer docente

Como já dissemos anteriormente, os discursos revelam imagens e concepções daqueles que o produzem. O alcance e a repercussão dependem daquele que o produz. Se um cidadão em conversa privada emite opiniões acerca de um assunto qualquer, a repercussão não será a mesma de uma figura pública que o faz diante dos meios de comunicação, por exemplo. No que tange a documentos oficiais, o mesmo ocorre. O estatuto disciplinar de uma escola de educação básica não atinge o mesmo número de pessoas que o estatuto do funcionalismo público de uma cidade. Contudo, em qualquer que seja o caso, é possível verificar a imagem que a instância oficial faz daquele que deve (ou escolhe) seguir o estatuto.

Os documentos que serão analisados neste capítulo também possuem abrangências distintas, porém com impactos bem semelhantes. Podemos pensar que os Projetos Políticos Pedagógicos abrangem somente os alunos de suas universidades, enquanto as leis e diretrizes alcançam a todos da área. Mas, quando pensamos nos impactos que ambos podem causar, percebemos que eles se assemelham, já que influenciam na formação de docentes que irão formar uma série de outras pessoas. É na verdade uma reação em cadeia.

Por isso, saber quais imagens esses documentos possuem sobre aqueles a quem eles pretendem afetar se faz tão importante, não só para entender a imagem por si mesma, mas para pensar em estratégias de interferência rumo ao melhoramento das formações ofertadas.

Vale lembrar, ainda, que as políticas públicas voltadas para a educação têm um histórico de desenvolvimento irregular e o caráter das leis refletem as formações ideológicas e imaginárias presentes em cada época. A lei e as diretrizes, foco de análises deste capítulo, são exemplos disso: embora tenham entrado em vigor quando nosso Estado já estava estruturado de maneira democrática, as discussões que repercutiram em suas criações começaram muito antes, durante o regime ditatorial, e seguiu durante a transição para o sistema democrático, continuando quando esse último já estava

constituído. Nesse sentido, as disputas ideológicas da parcela da sociedade brasileira representante do governo irão refletir diretamente nos documentos aqui analisados: ora sendo mais conservador, ora sendo mais progressista. Portanto, quando utilizarmos os termos “sistema” ou “governo” nas discussões que seguem, há que se ter claro que há uma parcela da sociedade brasileira que sustenta a ideologia presente nos discursos – e por consequência, as formações imaginárias – no momento histórico em que decretaram ou fizeram alterações na lei e diretrizes analisadas.

3.1. Leis e Diretrizes Curriculares

Para que possamos compreender como hoje é entendida e vista a formação de professores pelas instâncias governamentais – em especial os que se destinam a trabalhar com crianças da educação infantil e dos primeiros anos da educação básica –, propomos, neste item, a estabelecer um diálogo entre alguns documentos que visam regularizar a formação de professores da educação básica⁶: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), promulgada em dezembro de 1996; as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, que entrou em vigor em 2006; e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* que vigora desde 2015.

3.1.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB é, ainda hoje, a lei nacional de Educação mais importante do país, uma vez que normatiza e direciona aspectos fundamentais da organização dos sistemas educacionais brasileiro. Tem em sua concepção um fundo democrático, baseando-se no princípio do direito universal à

⁶ Os trechos selecionados de cada uma das leis foram escolhidos por tocar diretamente na formação de criança, foco principal deste trabalho.

educação para todos, e possuindo, porém, contradições em sua formulação, uma vez que revela interesses de parte da sociedade em épocas específicas, como dito anteriormente.

Ao longo dos pouco mais de 20 anos que está em vigor, essa lei já sofreu inúmeras alterações, sendo a mais recente ocorrida em fevereiro de 2017. Tais alterações podem ser entendidas, a princípio, sob dois vieses principais: atualização a partir de demandas sociais e/ou imposição governamental provinda do entendimento do que deva ser a educação pública no Brasil. Ressaltamos a concepção de educação pública, pois, embora a lei seja aplicável tanto para o setor público, como o privado, há que se ter claro que os impactos por ela causados recaem sobre os dois setores de maneira distinta, sendo o público mais diretamente afetado. Seja como for, interessa-nos analisar as imagens de professor e de criança expressas nesse documento, assim como os possíveis impactos causados socialmente pela sustentação dessas imagens.

A primeira alteração que salta aos olhos é a que encontramos no artigo sexto do Título III, *Do direito à educação e do dever de educar*, que define a obrigatoriedade dos pais e responsáveis em matricular as crianças no Sistema Educacional Brasileiro. Quando começou a vigorar, em 1996, a obrigatoriedade era aos 7 anos; em 2005, passou a ser aos 6 anos e, em 2013, aos 4 anos de idade. A primeira mudança ocorrida após quase dez anos de sua implementação visou ampliar a Educação Básica de oito para nove anos, causando inúmeras discussões entre os educadores. Alguns defenderam que essa mudança proporcionaria um maior acesso à educação à população mais desfavorecida da sociedade – como pode ser visto em Arelaro (2005), Kramer (2006), Moro (2009) –; enquanto outros discutiram sobre a retirada precoce da criança da ludicidade, uma vez que o enfoque educacional da educação infantil é distinto ao da educação fundamental – Brandão (2009), Klein (2011), entre outros.

Já a modificação ocorrida em 2013 teve outro caráter. Até então, a LDB apontava como dever do Estado garantir a educação escolar pública do ensino fundamental e médio, ficando de fora a educação infantil⁷. A partir dessa alteração, a pré-escola passa a fazer parte da educação básica brasileira. Tal fato demonstra que o governo começa a entender que o tratamento dado a criança pequena antes do ensino fundamental não é tão somente de cuidados, mas também no âmbito educacional (retomaremos a discussão da

⁷ No Brasil, considera-se educação infantil o atendimento dado a crianças de zero a cinco anos, sendo subdividido em creche – que atende crianças de zero a três anos – e pré-escola, atendendo crianças de quatro e cinco anos.

diferença entre os dois conceitos um pouco mais adiante), muito embora, ao manter de fora as creches, reforça-se a ideia de que a atenção destinada ao bebê é tão somente a de cuidado e não a educacional. Como consequência, os profissionais da creche não necessariamente precisam de formação para conhecer e estimular o desenvolvimento psicomotor do bebê, por exemplo, mas tão somente de cuidados básicos de que este necessita para se manter vivo. O que vale lembrar aqui é que o profissional egresso do curso de Pedagogia tem como opção de trabalho também as creches, pois uma das diretrizes do curso – como veremos no subitem 3.1.2. *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia* – é dar aparatos teóricos para o profissional contribuir no desenvolvimento de bebês. Contudo, muitos profissionais optam por não se destinarem a trabalhar em creche, já que o reconhecimento dado as suas formações é, muitas vezes, nulo.

O parágrafo segundo do artigo primeiro, assim como o artigo 22, traz indícios do porquê as creches serem desconsideradas na LDB. Vejamos o que dizem:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em ambos, vemos que a educação, para o governo brasileiro, tem por finalidades o *trabalho* e o *social* (como *prática* e *exercício*). Poderíamos ser simplistas e dizer que uma criança, depois da implementação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, não pode trabalhar e, por isso, não vale à pena investir na educação de crianças tão pequenas. Todavia, dizer isso é muito frágil e incoerente, pois poderíamos perguntar “mas a partir dos seis anos pode então?”; a resposta continua sendo não, mas poderia ser rebatida com um “mas ela já começa a entender melhor e aprender o que precisará no futuro”. Essa continua sendo uma resposta frágil e facilmente contra argumentada com as teorias do desenvolvimento infantil. Mas, o que queremos chamar a atenção é que, ao vincular a educação ao trabalho, é possível perceber a ideologia que embasa essa lei: capitalista, neoliberal, que está em consonância ao projeto político do país. Ou seja, o projeto educacional brasileiro – sobretudo como ordem de política pública e voltada para a grande maioria dos brasileiros, já que as instituições privadas têm mais liberdade de implementar

seus projetos políticos pedagógicos e abranger outros campos do desenvolvimento humano – tem como objetivo principal formar trabalhadores que atuem adequadamente no âmbito social, não seres humanos desenvolvidos integralmente em suas potencialidades para atuarem como cidadãos críticos e ativos socialmente.

A concepção do que seja Educação no cerne da LDB e sua aplicação pressupõe o profissional que nela atuará e o público que dela fará parte. Tomemos o conceito de pressuposto de Ducrot (1987), o qual diz que o pressuposto é a parte integrante do sentido no enunciado. No dado que estamos apresentando aqui, significa dizer que, se “*A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho*” (Art. 22), o profissional que irá formar esse educando deve ser ferramentado de estratégias para o ensino de competências para o trabalho – como ensinar a ler, escrever, fazer contas, disciplinar os corpos para corresponderem a jornadas intensas de trabalho, respeito à hierarquização e ao desenvolvimento do trabalho em massa, ignorando a individualidade –, fornecendo, assim, os meios que o educando poderá utilizar para progredir no trabalho.

Retomando o conceito de formações imaginárias de Pêcheux apresentado no *Capítulo 2* desta dissertação, é possível depreender que a imagem que o governo tem dos professores é daqueles que são reprodutores de conhecimento, mas não de qualquer espécie de conhecimento, sim daquele que ele (governo) julga ser o importante e relevante para o educando progredir no trabalho.

Sobre o conhecimento a ser divulgado e replicado, encontramos, na lei que estamos analisando, o artigo 26. Esse talvez seja um dos artigos que mais sofreu modificações ao longo dos anos. Ele possui dez parágrafos, os quais todos sofreram alterações ao longo dos anos de vigência da dita lei (alguns uma vez, outros até cinco vezes). O artigo em si chama nossa atenção com relação ao entendimento de currículo e sua abrangência, como é possível verificar:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em 2017, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que menciona o artigo acima e, segundo podemos encontrar no próprio documento, *“é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”* (p.7). Diferentemente dos documentos desse caráter que o antecederam nomeados como “diretrizes” ou “parâmetros”, esse deixa explícito em sua descrição seu “caráter normativo”, embora tenha sido elaborado com concepções democráticas de contribuições da sociedade civil e de pesquisadores de diversas áreas. Talvez por ter sido um documento construído a partir de algumas demandas contemporâneas, é possível ver em seu corpo discussões e concepções bastante atuais, muito embora não haja nenhuma menção a qualquer autor ou pesquisa realizada, usando como referências, tão somente, outros documentos. Ou seja, embora discorra sobre respeito à individualidade e ao desenvolvimento (do educando), a individualidade e potencialidade dos professores e/ou pesquisadores é completamente apagada, além de não se ter muito espaço nas normativas para a “parte diversificada”, e, portanto, para as *“características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”* (LDB, Art. 26).

A BNCC inclui o currículo da educação infantil, uma vez que, como discutido anteriormente, ela agora faz parte da educação básica brasileira. A Educação Infantil é o terceiro capítulo da Base e 20 páginas são destinadas à discussão da mesma. É evidente o discurso de autores contemporâneos em defesa da criança, de suas potencialidades e da educação infantil como um espaço de desenvolvimento a partir de intervenções com intencionalidades pedagógicas, muito embora, como já dito, nenhum deles seja citado. Em oposição ao discurso do respeito ao desenvolvimento individual de cada criança, é possível encontrar, em nove páginas, quadros com os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” de cada uma das três faixas etárias constantes no documento – crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Outro aspecto de descompasso discursivo no documento está entre o item denominado “A transição da educação infantil para o ensino fundamental”, no qual se lê que

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens

das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Base Nacional Curricular Comum, p. 49)

e o capítulo seguinte, intitulado “A etapa do ensino fundamental”, no qual encontramos que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Base Nacional Curricular Comum, p. 55)

É de conhecimento de que os professores dos primeiros anos do ensino fundamental são cobrados e avaliados em sua competência por meio do número de alunos alfabetizados ao final do ano letivo e que por isso, em sua grande maioria, atendem de fato à prerrogativa do foco principal na alfabetização, deixando para segundo plano o desenvolvimento em outras áreas.

Poderíamos, então, assim como Foucault propõe, perguntar: por que o primeiro enunciado está no documento se ele não condiz, realmente, com a concepção de Educação do Estado brasileiro?

A crescente demanda pela Educação Infantil exerce pressão para um atendimento estatal eficaz em larga escala, correspondendo à algumas concepções de infância hoje existentes; portanto, forjar-se democrático é uma maneira de, no discurso, atender aos anseios daqueles que necessitam a Educação Infantil, assim como dos que lutam em prol dela, uma vez que, como já dissemos, o documento é normativo e não indicativo.

Além dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a BNCC também foi vinculada à formação do docente. No Título VI, *Dos Profissionais da Educação*, artigo 62, parágrafo 8º, a partir de fevereiro de 2017, lê-se: “os currículos dos cursos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Tal alteração contradiz a própria LDB no que tange à finalidade da educação superior. Abaixo, destacamos alguns pontos do artigo 43, do capítulo IV, o qual discorre sobre a finalidade do ensino superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

(...)

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

(...)

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Como dissemos anteriormente, a LDB contém em si inúmeras contradições por refletir os interesses de várias camadas da sociedade. No artigo citado acima, podemos perceber através da análise dos verbos que iniciam os incisos o conceito libertário e de autonomia existente. “Estimular”, “promover” e “atuar” são verbos que nos remetem a ações autônomas de princípios; enquanto ao limitar restringe docente a um currículo preestabelecido, limita ao aparato cultural já existente, tolhendo a possibilidade do pensamento crítico-reflexivo para a criação de novas fontes culturais. Ao mesmo tempo em que não mais haverá a necessidade de divulgação de conhecimento, uma vez que ele já dado. Ou seja, nos incisos vemos uma concepção mais democrática e autônoma de educação, enquanto no parágrafo oitavo, uma concepção utilitária. Nesse último, a formação de professores existe com a finalidade de reprodução do conhecimento para a geração de mão de obra competente para o trabalho.

Outro aspecto que corrobora para demonstrar como a imagem que o governo tem do que seria o profissional da educação sofreu alterações ao longo desses 20 anos é o Título VI, *Dos profissionais da Educação*, o Art. 61. Quando a LDB entrou em vigência, lia-se “*A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos*”. A partir de 2009, nesse artigo passou-se a ler “*Considerando-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são*”. Da entrada em vigência em 1996 à alteração sofrida em 2009, vemos que houve um deslocamento da centralidade da formação do profissional, para as características que o profissional deva ter. Percebemos que a formação deixou de ser a prioridade e a responsabilidade pela qualidade profissional passou a ser do próprio profissional – não mais do Estado ou das instituições de ensino superior –, a ponto de não ser mais necessário a formação específica para a docência como vemos no inciso IV desse mesmo artigo.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

(...)

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (...).

Como é possível perceber, a profissão docente, ao longo dos anos, deixou de ser formação e desenvolvimento para ter um papel utilitário na sociedade. Foucault nos auxilia no entendimento do inciso supracitado, quando nos remetemos a seu conceito de já-dito em que os discursos são criados, o que nos fez buscar em que momento outro já havia sido produzido uma enunciação parecida. Encontramos então na LDB de 1971 o seguinte,

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Ambos enunciados são bastante parecidos, porém precisam ser contextualizados para a devida compreensão da imagem docente refletida em cada um. No documento de 1971, a possibilidade de ampliação do corpo docente “mediante complementação de estudos”, dava-se pela recém universalização à educação ocorrida no final da década de 1960. Com o aumento da demanda, não havia profissionais o suficiente para o atendimento, então o governo abriu a possibilidade a profissionais formados em outras áreas do saber desde que incluíssem a “formação pedagógica”. Ou seja, a questão da formação docente, nesse momento era vista como um diferencial, um saber específico e necessário para estar à frente de uma sala de aula. Não nos cabe discutir aqui, como era realizada essa complementação pedagógica ou a qualidade da mesma. O que queremos evidenciar é a ideia de que não basta se ter conhecimento específico para ser professor, é necessário ter uma formação específica para tanto. Em outras palavras, não é pelo fato de

alguém ter amplo conhecimento em Matemática que lhe faz capaz de ensinar essa disciplina a outros.

Em contrapartida, no documento mais recente, a lógica é exatamente oposta à mencionada acima: um cidadão da área formado em Administração, com mestrado em Contabilidade, que tenha ministrado aula um semestre em uma faculdade qualquer é considerado possuidor de “notório saber” e com experiência específica preenchendo, assim, os requisitos para ser professor na atualidade. Em outras palavras, a formação pedagógica específica para lecionar está sendo considerada desnecessária. Um ponto importante a ser levantado é o contexto histórico do momento em que a alteração na lei entra em vigor. O Brasil está enfrentado uma das maiores crises econômicas de sua história; há uma crise política de grandes proporções e o país, segundo muitos, encontra-se polarizado. Soma-se a esse quadro a alta taxa de desemprego⁸ e a reforma trabalhista recém aprovada. Um indivíduo que, ao perder seu emprego no ramo industrial, por exemplo, preencha os requisitos citados acima, poderá buscar como meio de sobrevivência uma escola para dar aulas, aceitando um salário inferior ao padrão – já que o mais importante será ter o mínimo para a sobrevivência –, assumindo o lugar do profissional devidamente capacitado. Diante do exposto, parece-nos evidente haver um projeto político bastante delineado para o sucateamento progressivo da educação, reafirmando a imagem anteriormente discutida de utilitarismo da profissão docente.

Para concluir a análise deste subitem, gostaríamos de retomar o conceito de formações imaginárias de Pêcheux com a finalidade de explicitar as imagens de criança e professor existente na LDB.

O discurso existente na Lei de Diretrizes e Bases não pode ser tomado como um único, uma vez que sua produção se deu através de alterações em diferentes contextos sócio-políticos, assim como as mudanças textuais foram propostas por correntes ideológicas bastante diferentes.

Sendo assim, diremos que há dois discursos sobressalentes: o da criação da lei e o atual. Importante relembrar ambos contextos de produção: no primeiro, o país retomava para suas mãos a democracia suprimida pela ditadura e havia um imperativo de que ela

⁸ Segundo dados da *Folha de São Paulo* de 31/05/2017, o país possui pouco mais de 14 milhões de desempregados, sendo a taxa de desemprego calculada em 13,6%. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1888928-taxa-de-desemprego-no-brasil-chega-a-136-segundo-ibge.shtml>.

se expandisse o máximo possível nas áreas de atuação governamental; no segundo, o contexto é o extremo oposto: o atual governo, de cunho neoliberal, representa, principalmente, grandes empresários brasileiros e atua para a manutenção dos interesses dos mesmos, realizando ações de desarticulação democrática e desmantelamento do público em favor do privado.

As imagens, portanto, também são bastante diferentes. Com relação ao professor, podemos considerar as seguintes: i. um profissional incompleto, que necessita de melhor formação, dependente de estratégias e diretrizes, mas capaz de produzir saberes a partir de sua prática; ii. um profissional que está no mercado e a serviço dele, reproduzidor de conhecimentos preestabelecidos e pertencente à cadeia de produção na formação da mão de obra necessária para o atendimento das demandas capitalista. No que diz respeito às crianças, parece-nos que elas saíram da invisibilidade para um discurso de atenção e cuidado ao processo de desenvolvimento. Contudo, esse cuidado permanece no discurso, na argumentação retórica, e não chega sequer a refletir exatamente uma imagem.

3.1.2. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia

No Art. 87º da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, instituiu-se a “Década da Educação”, iniciada um ano a partir da sua publicação. No quarto parágrafo deste artigo, lê-se: “*Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. Assim, para o cumprimento da lei, foram implementadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia em 2006, uma vez que coube a essa área do conhecimento a absorção da formação dos professores da educação básica, antes realizada, preferencialmente, pelos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

As diretrizes têm por objetivo “*definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país*” (Art. 1º). Além disso, também determina a extinção das habilitações em cursos de Pedagogia, existentes até aquele momento.

O primeiro artigo do documento explica o que é o documento e o segundo artigo, seu contexto de aplicação, como podemos ver abaixo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à 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.

Ou seja, é possível depreender, como dito anteriormente, que a formação dos profissionais da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental passa a ser função dos cursos de graduação em Pedagogia.

No primeiro parágrafo do artigo segundo, há a descrição de como é compreendida a docência, que para nós não se aplica tão somente aos egressos dos cursos de Pedagogia, mas para todos que se destinam a ser professores:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Segundo o parágrafo acima, ser professor exige um conjunto de conhecimentos – técnicos, psicológico, cultural, etc. – bastante complexo e plural, o que pressupõe uma formação que atenda a essa premissa. Porém, a poucas linhas da citação acima, temos um parágrafo único onde se lê:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino

É possível observar que a formação, segundo esse parágrafo da Diretriz Curricular, está centrada na gestão escolar, uma vez que nenhum dos itens remete a

compreensão de docência do próprio documento. Tal fato, nos traz um primeiro indício de uma das sensações que nos fez querer fazer a presente investigação: o curso de Pedagogia parece estar mais voltado à formação de gestores do que de professores, ou seja, ele dá subsídios maiores para serem aplicados à gestão escolar do que à prática da docência. Esperamos poder encontrar mais respostas mais adiante na análise dos programas dos cursos, mas esse parágrafo já nos dá uma perspectiva de que nossa intuição possa ser verdade.

Por outro lado, o artigo quinto discorre sobre as aptidões dos egressos da Pedagogia. Embora um pouco longa a citação, acreditamos ser importante para análise que estamos realizando. Vejamos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes

Ao ler e comparar o parágrafo único antes citado e o artigo quinto, é possível perceber que o que se espera do repertório do pedagogo não é o mesmo esperado em sua atuação profissional. Com relação a isso, chama-nos a atenção o segundo subitem do artigo quinto, o qual diz que o egresso deverá estar apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”.

Os três verbos do início chamam a atenção devido à pluralidade de entendimentos que eles propiciam. Por isso, buscamos os significados dos verbos *compreender*, *cuidar* e *educar* expressos nos dicionários, com o intuito de verificar qual(is) significado(s) melhor se correlaciona(m) com os adjetivos *físico*, *psicológico*, *intelectual* e *social* da palavra *desenvolvimento*.

Segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras, *compreender* significa: i) conter em si; abranger, incluir; ii) alcançar com o raciocínio; assimilar, entender; iii) perceber as intenções secretas.

Se tomarmos a segunda acepção desse verbo, podemos depreender que o profissional deverá ter o conhecimento técnico do que seja uma criança e suas especificidades, em oposição a outros membros da sociedade – adolescentes, adultos, idosos. Tal conhecimento perpassa o estudo de teorias pedagógicas e psicologia (educacional e de desenvolvimento infantil). Essa especificidade de conhecimento correlaciona-se diretamente com os adjetivos atribuídos ao substantivo *desenvolvimento* do artigo acima citado – físico, psicológico, intelectual e social. Ou seja, o pedagogo deverá possuir um conhecimento técnico que lhe permita entender a criança em seus

aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Além disso, se tomarmos a terceira acepção, inserindo-a no contexto educacional, podemos inferir que se espera do profissional formado em pedagogia que esse seja capaz de ter a percepção de questões íntimas do universo infantil. Ou seja, pressupõe uma pré-disposição ao acolhimento afetivo e terno da criança.

Para o verbo *cuidar*, o mesmo dicionário tem as seguintes acepções: i) ter cuidado com alguma coisa ou alguém ou com si próprio; tratar, tomar conta de alguém ou alguma coisa; ii) assumir a responsabilidade de alguma coisa; encarregar-se de; iii) imaginar, supor, julgar; iv) ter preocupação prevenir-se.

A partir do primeiro significado trazido pelo dicionário, infere-se que o pedagogo deverá tomar conta, zelar pela integridade física e psicológica da criança, já que não é possível associar esse primeiro sentido aos adjetivos “intelectual e social”. Porém, se tomarmos o segundo significado, podemos entender que, no trabalho com crianças de zero a cinco anos, o pedagogo irá assumir o encargo pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças que estiverem sob sua responsabilidade, ou seja, ele deverá educá-las no sentido mais usual da palavra.

Por fim, os sentidos do verbo *educar* encontrados no Dicionário da Academia Brasileira de Letras são: i) ensinar, instruir; ii) aprimorar(-se) na formação intelectual e moral; iii) desenvolver, apurar.

Se correlacionarmos o primeiro significado deste verbo aos adjetivos dados a *desenvolvimento*, é possível depreender que será função do pedagogo instruir (ensinar) a criança as regras do jogo social para que ela possa ser inserida de maneira adequada em nossa sociedade. Mas também é possível pensar – a partir da segunda acepção – que o profissional deverá proporcionar à criança uma formação intelectual e moral. Ou podemos entender esse verbo – se levarmos em conta o terceiro significado – como o desenvolvimento de habilidades.

Como pudemos ver, os três verbos possuem acepções que nos direcionam a dois caminhos distintos: um que privilegia o conhecimento técnico e teórico, e outro que visa à afetividade e o zelo. Parece-nos que fica a cargo do profissional egresso do curso de pedagogia decidir qual caminho seguir em sua prática, ou ainda em fazer uma intersecção entre os dois.

“Diretrizes” significa “orientação, indicação, instrução”, ou seja, não é um conjunto de regras ou leis que devam ser aplicadas incondicional e irrefletidamente, muito

pelo contrário. Segundo a análise acima, vemos que, embora seja uma norteadora das habilidades que o profissional formado deva ter, a escolha de como atuar fica a cargo dele, ou, ainda, a cargo da formação que ele recebeu. Chegamos a esse ponto, porque, diferentemente do que possa parecer, a análise dos verbos acima feita de que fica completamente a cargo do profissional a escolha entre, na sua atuação, ser mais técnico ou ser mais afetivo, essa não é exatamente uma verdade se considerarmos que a formação inicial dele fará diferença.

Se considerarmos que durante o curso de Pedagogia o futuro professor teve em sua grande curricular disciplinas mais voltadas às questões de cognição e sobre desenvolvimento infantil, ou então mais reflexões voltadas a pedagogos afetivos, ou ainda por um viés mais político, a “escolha” de como atuar não será exclusivamente do futuro profissional, mas, ao considerarmos que a formação inicial pode reverberar de alguma maneira na atuação dele, importante se faz pensar e analisar o que as instituições de ensino superior estão oferecendo como formação aos futuros professores.

Sobre esse aspecto, as diretrizes dão liberdade de escolha às universidades acerca da formação mais condizente com a realidade local:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: (...) g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

A citação nos leva a refletir por duas linhas de raciocínio diferentes: sendo o Brasil do tamanho e extensão que é, respeitar a diversidade e considerá-la, privilegiando a autonomia das instituições formativas é, ao mesmo tempo, fazê-lo pelos alunos – futuros professores – e pelos cidadãos que terão sua formação escolar nas mãos destes docentes. Entretanto, o artigo supracitado abre margem também para que a matriz curricular seja elaborada de maneira mais tendenciosa a partir das crenças daqueles que estão à frente da criação do curso de uma universidade. Com isso não estamos querendo fazer nenhum tipo de juízo de valor, mesmo porque a problemática envolvida é muito mais complexa do que um simples julgamento entre “isso é bom” ou “isso é ruim”, mas é exatamente essa abertura que possibilita emergir a ideia de que não deve existir “a imagem de professor

da infância”, mas a de pluralidade na constituição da imagem. Dessa maneira, o que se vale questionar é “qual imagem é a mais comum?”, ou ainda “qual imagem prevalece?”.

Em outro item do documento, o projeto pedagógico é entendido e considerado como um instrumento de oportunidades e possibilidades:

Art. 6º. (...)

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: (...) c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

Ainda sobre o projeto político pedagógico, o artigo oitavo discorre sobre as maneiras de integrar conhecimento teórico à prática:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

(...) IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **prioritariamente**; (grifo nosso)

Muitos são os autores que defendem a prática do estágio curricular como um momento de reflexão do fazer docente⁹, propício para não só observar e aprender, mas para questionar a relação teoria-prática, fazer interferências de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos e sua própria aprendizagem, e produzir conhecimento.

A palavra em destaque no final da citação nos faz levantar o questionamento do porquê ela está em destaque na oração – não devido ao sublinhamento e negrito feito por nós, mas pela posição sintática a ela dada. Como já dissemos anteriormente, o Pedagogo também pode atuar na gestão escolar, além de lecionar para jovens e adultos em fase de aquisição da linguagem escrita. Dessa maneira, parece-nos que o destaque dado a palavra *prioritariamente* sugere que as instâncias governamentais entendem e desejam que a

⁹ Para aprofundamento do assunto, recomendamos a leitura do livro *Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática*, org de Claudia Riolfi, Paulistana Editora, São Paulo, 2015, em que há um conjunto denso de artigos que discutem esse tema. Embora o foco seja a formação do professor de português, a questão do estágio abordada serve como reflexão para a formação de professores em geral.

formação em Pedagogia seja voltada, principalmente, para a formação de professores para atuarem com crianças de zero a 10 anos.

A seguir, analisaremos outro documento relacionado à formação de professores com o intuito de compor mais uma peça de nosso quebra-cabeças.

3.1.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

Essas diretrizes datam do ano de 2015 e sua estrutura chama a atenção. São feitas 13 considerações muito amplas e genéricas (ao longo de quase duas páginas), antes de começar o texto propriamente dito, por meio da palavra “Resolve”. Em seguida (no artigo 2º), há o esclarecimento de alguns termos, como o que se entende por docência, por educação, por profissionais do magistério da educação básica, por formação inicial e continuada. Além disso, boa parte do documento é dirigida à descrição das competências e habilidades que devem ter os profissionais do magistério da educação básica, retomando de alguma forma, o que já está descrito, tanto na *LDB*, como nas *Diretrizes Curriculares de Pedagogia*.

O histórico de construção da mesma nos traz indícios do porquê o documento possua tal estrutura: foram escritas por uma comissão durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), após audiências públicas e reuniões de trabalho da equipe. Ou seja, durante sua elaboração, o documento deve ter sofrido muitas críticas por estar desconsiderando alguns aspectos considerados relevantes na/para a formação docente pelos participantes das audiências públicas e para não ser mais alvo de críticas, a equipe de trabalho decidiu fazer algumas considerações e esclarecimentos, no total 13, antes de iniciar o documento propriamente dito. Abaixo, destacaremos algumas considerações para demonstrar o que estamos dizendo:

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

As considerações acima citadas vêm ao encontro do discurso do politicamente correto e nos parece uma estratégia para não desagradar a nenhum dos envolvidos na discussão acerca do documento.

Possenti (1995) faz uma análise do movimento linguístico e comportamental intitulado *politicamente correto*. O autor, no início do texto, traz alguns contrapontos apresentando os pontos de vista de alguns autores sobre o tema para, então, dizer que sua análise será pautada na Análise do Discurso (AD) para observar o “*funcionamento ideológico da linguagem*”, além de como as formas linguísticas empregadas conotam “*desvalorização de indivíduos ou grupos*”, uma vez que o discurso do politicamente correto surgiu exatamente como uma maneira de contrapor essa desvalorização empregada por meio da linguagem. Nos trechos citados, por exemplo, é possível considerar que, para não ser alvo de críticas e acusações de estar desvalorizando uma parcela da sociedade ou conceitos amplamente discutidos no momento histórico em que foram fixadas as Diretrizes, a comissão que elaborou o documento insere uma série de considerações como uma maneira de se resguardar das possíveis críticas.

O autor discute também que,

Do ponto de vista mais estrito do estudo da relação da forma e do sentido, trata-se de um fenômeno que exhibe à luz do dia um dos aspectos mais cruciais do problema da significação: a saber, que a significação apresenta-se como tendo a seguinte dupla face: ao mesmo tempo, ela depende dos discursos nos quais aparecem os meios de expressão em

grande parte é ela que os faz serem os discursos que são. (Possenti, 1995, p. 10).

Ou seja, os discursos presentes no documento acabam por evidenciar os discursos ausentes – aqueles que segregam e discriminam – e somente devido a esse contraponto os discursos presentes são o que são – considerados abrangentes e passíveis de incluir grupos e indivíduos comumente excluídos.

Exatamente por ter esse caráter de procurar abarcar todas as parcelas da sociedade e não querer conflitar com os discursos inclusivos, não é possível analisar uma imagem específica de professor ou criança nesse documento.

3.2. Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Pedagogia

Nesta seção, vamos analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de algumas universidades públicas brasileiras.

Contudo, necessário se faz esclarecer um aspecto. Embora saibamos que a expressão corrente hoje é “Projetos Pedagógicos”, insistimos no emprego do termo *Político*, pois concordamos com Paulo Freire (2015) ao dizer que toda educação é um ato político, ou seja, toda ação de cunho pedagógico tem intrínseco a si um caráter político. Consideramos os documentos em discussão nessa seção como um conjunto norteador de ações pedagógicas, em outras palavras, os projetos elaborados para os cursos trazem as identidades e referências que a faculdade acredita serem as apropriadas para determinada formação e o futuro profissional; assim, esses projetos pedagógicos possuem um cunho político, uma vez que foram escritos a partir de uma perspectiva sócio-política.

Pretendemos com as discussões que seguem:

- i. verificar em que medida os documentos discutidos nos itens anteriores interferem, ou não, na formulação dos cursos que visam à formação dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Os aspectos que buscamos ao realizar esse estudo não dizem respeito em tão somente observar se os programas acatam ou não a legislação vigente, mas se as imagens do profissional esperado pelas

instâncias governamentais refletem também as imagens que as universidades possuem daqueles que irão formar, assim como se é possível traçar conceitualmente o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia a partir da imagem existente nos PPPs;

- ii. cotejar se as universidades públicas brasileiras utilizadas como mostra nesse *corpus* estão mais preocupadas em formar professores ou gestores. Embora saibamos que o pedagogo possa atuar nas duas funções, interessamos discutir o que as instâncias formadoras estão privilegiando em sua formação e levantar hipóteses do porquê ocorre e dos possíveis impactos sociais.

Tendo claro a importância da análise dos PPPs para essa pesquisa e os aspectos que vamos discutir, passamos a descrever o *corpus* como tal, seus aspectos principais e a metodologia utilizada para as análises nos tópicos que seguem. Não iremos nos deter em descrever como se deu a seleção desse *corpus* uma vez que já o fizemos no segundo capítulo desta dissertação.

3.2.1. Descrição dos PPPs e aspectos principais

Os projetos possuem, primeiramente, uma parte de justificativa do projeto a qual trazem o histórico do curso de Pedagogia na Universidade, ou explicitam o porquê o projeto está sofrendo alteração, ou, ainda, apresentam ambos, seguido do perfil do egresso, as alterações implementadas a partir do novo projeto e a grade curricular. Alguns incluíram a ementa das disciplinas, sendo que em algumas ementas é possível encontrar a bibliografia básica da disciplina e em outras não.

O primeiro dado relevante é que oito dos dez PPPs têm como uma das justificativas, quando não a principal, para a alteração do currículo do curso a necessidade de se adequarem às *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, de 2006. Ou seja, todos os documentos são posteriores a 2006 e foram elaborados com a pretensão de atender a essa diretriz. Cinco dos dez documentos são de 2006 e 2007 e trazem em seu corpo, explicitamente, que foram escritos para atender a nova legislação.

Os demais datam de 2010, 2013 e 2015 e três desses dizem terem sido reelaborados após discussões internas – em colegiados, avaliações com alunos e formandos, plenárias, etc. – as quais chegaram à conclusão de que a formação oferecida pelas instituições não atendia as demandas sociais e, por isso, necessitavam remodelações. Por fim, dois deles são de datas recentes; um deles, aberto há sete anos – ou seja, posterior às diretrizes –, e o outro, aberto em 2002, diz já ter feito uma remodelação em 2007 e o novo projeto é para a ampliação da carga horária total do curso de 3315 horas para 3380 horas. Vale dizer que essa ampliação na carga horária não tem a ver com o exigido pelas *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de Pedagogia*, uma vez que a exigência legal é de no mínimo 3200 horas.

O perfil do egresso é feito, na grande maioria, em um parágrafo e são todos muito semelhantes tanto entre si, quanto ao que está escrito nas diretrizes.

Além disso, oito PPPs discutem as alterações realizadas – ampliação de carga horária do curso, desdobramento das disciplinas, acréscimos de disciplinas, etc. – e apresentam a nova grade curricular do curso especificando a quantidade de horas total para as disciplinas teóricas obrigatórias, das disciplinas eletivas e as práticas, e a proposta para a implantação gradativa. A grande maioria dos projetos apresentam ao fim do mesmo as ementas das disciplinas teóricas obrigatórias, mas somente a metade deles incluem a bibliografia pertinente a cada uma delas.

A fim de facilitar as discussões e análises que seguirão, criamos quadros informativos com um resumo de algumas informações acima descritas e atribuímos um código a cada uma das Universidades para que não tenhamos que estar todo momento especificando seu nome ou o *campus*. O código inicia com um “U” de universidade, seguido de um número sequencial de um a nove, sendo que a sequência do nome das universidades se deu por ordem alfabética. Uma das universidades possui dois *campi* com curso de Pedagogia e, por haver diferenças entre eles – tanto no porquê da criação, como na maneira em que está constituído –, optamos por analisar ambos PPP; assim, ao lado do número indicativo dessa universidade, encontram-se as letras “A” ou “B” para especificar que são de *campus* distintos.

Dessa maneira, temos um resumo do acima explicado no quadro informativo abaixo:

Código	Universidade	Campus/ Cidade	Ano do documento	Oferta de turnos	Bibliografia das disciplinas
U1	Universidade de Campinas	Campinas	2007	Diurno/ Noturno	Não
U2A	Universidade de São Paulo	São Paulo	2010	Vespertino/ Noturno	Não
U2B	Universidade de São Paulo	Ribeirão Preto	2013	Noturno	Não
U3	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Bauru	2015	Noturno	Não
U4	Universidade Federal de Alagoas	Maceió	2006	Diurno/ Vespertino/ Noturno	Sim
U5	Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos	2010	Vespertino/ Noturno	Sim
U6	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	2013	Diurno	Sim
U7	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	2007	Diurno/ Noturno	Não
U8	Universidade Federal do Piauí	Teresina	2006	Diurno/ Vespertino/ Noturno	Sim
U9	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Garanhuns / Recife	2006	Diurno/ Vespertino	Sim

Quadro Informativo A: aspectos distintivos dos PPPs analisados.

Além da necessidade de atualização do currículo em conformidade com as *Diretrizes para os cursos de Pedagogia*, as universidades ainda trazem justificativas específicas para a existência do curso de Pedagogia. Nas universidades U2B, U4, U6, U8 e U9, a justificativa é a necessidade do curso de Pedagogia para sanar a falta de professores na região, ou para melhorar a qualidade da educação local que, segundo dados do Ideb, apresentaram-se muito baixos. As universidades U1, U3, U7 justificam a existência do curso a partir de uma demanda social pela necessidade de formar bons professores e contribuir com a educação do país. A universidade U5 explicita que tem o intuito de “dar atendimento à formação adequada de professores” tanto quanto de gestores para a educação básica; “ao considerarmos os desafios das escolas de sistemas de ensino para concretizarem uma educação de qualidade para todos”; e, por fim, a U2A o curso é caracterizado por ter três percursos formativos: “Escolarização e Docência, Política e Gestão; Educação e Cultura” ficando a cargo do estudante escolher qual percurso deseja percorrer.

Como um de nossos interesses é verificar em que medida essas universidades estão de fato preocupadas com a formação de professores (e não de gestores), fizemos um levantamento de quantas e quais disciplinas são oferecidas tendo como foco a sala de aula e o manejo na mesma. E comparamos a carga horária destinada a essas disciplinas a outros dois grupos: um com foco na formação de gestores da educação básica e outro com diversas disciplinas de formação cultural, sociológica e filosófica.

Assim, surgiram os quadros informativos que se seguem:

Código	Carga total do curso por Universidade
U1	3465 horas
U2A	3270 horas
U2B	3380 horas
U3	3400 horas
U4	3500 horas
U5	3525 horas
U6	3216 horas
U7	3200 horas
U8	3240 horas
U9	3225 horas

Quadro Informativo B: carga horária total dos cursos de Pedagogia analisados.

Código	DObD	CT	DOPD	CT	DGest	CT	DDiv
U1	13	*	27	*	17	*	103
U2A	8	612h	10	600h	21	1440h	101
U2B	14	1290h	12	429h	9	465h	32
U3	25	2010h	Não há informação		6	360h	27
U4	15	1600h	9	360h	9	520h	31
U5	13	960h	9	675h	5	345h	37
U6	15	1344h	35	2432h	9	528h	43
U7	18	1060h	29	**	5+5	510h + ?	44
U8	16	1170h	8	480h	13	780h	53
U9	22	1530h	9	405h	4	180h	35

Quadro Informativo C: aspectos comparativos dos PPPs analisados¹⁰.

¹⁰ * A informação que consta no documento é a de que cada disciplina é de quatro horas semanais e as referentes a estágio são de duas horas semanais.

** Não consta a carga horária de cada uma das disciplinas optativas. Porém se supõe que seja de 30 horas ou de 120 horas, uma vez que na Matriz Curricular existe espaço para as duas cargas. Contudo não há como saber se a carga descrita como 120 horas seria de uma, duas ou mais disciplinas (várias de 30 horas; ou duas de 60 horas, por exemplo).

Título	Sigla
Número de disciplinas obrigatórias voltadas à docência	DObD
Número de disciplinas optativas voltadas à docência	DOPD

Para a elaboração do *Quadro Informativo C* levamos em consideração alguns aspectos os quais a seguir esclarecemos.

Ao fazer a distinção entre *disciplinas voltadas à docência*, *disciplinas voltadas à gestão escolar* e *disciplinas com diversos enfoques*, não estamos, de maneira alguma, dizendo que esse último grupo não contribui para a formação dos dois primeiros, ou que ele seja menos importante. Sabemos que os conhecimentos teórico, sociológico, cultural e filosófico contribuem para a formação crítica e política do professor e, conseqüentemente, nas escolhas que ele fará quando estiver a frente da sala de aula. Interessa-nos aqui quantificar e avaliar as disciplinas que especificamente estão formando um professor em oposição àquelas que estão formando um gestor escolar.

Assim, consideramos *disciplinas voltadas para a docência* todas aquelas que se relacionam de alguma forma com o fazer docente e que instrumentam o professor em formação à prática em sala de aula. Dessa maneira, a disciplina de *Didática* somente entrou na listagem quando associada à prática, por ser uma disciplina que pode ser tão somente teórica-filosófica. Da mesma maneira, disciplinas de *Avaliação* somente foram consideradas quando associadas à avaliação da aprendizagem, pois entendemos ser um instrumento de auxílio pedagógico para a avaliação do próprio trabalho do professor e de contribuição na tomada de decisão em sala de aula. Em contrapartida, quando essa disciplina estava associada ao termo “escolar” e “externa” não a incluímos nesse grupo, pois consideramos estar mais relacionada a questões voltadas a gestão escolar, tendo, portando, entrado na categoria de *Disciplinas voltadas a gestão escolar*. Por último, com relação às *disciplinas voltadas à docência*, vale ressaltar que consideramos as disciplinas de *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* nesse grupo, pois entendemos ser um valioso instrumento pedagógico a ser utilizado em sala de aula na contribuição para a inclusão e acesso à aprendizagem.

Já as *disciplinas voltadas à gestão escolar* consideramos todas aquelas que se relacionavam à legislação, políticas públicas, economia, administração e supervisão. Todas as demais disciplinas – sejam de cunho filosófico, histórico ou cultural –, foram

Número de disciplinas voltadas à gestão escolar	DGest
Número de disciplinas com diversos enfoques	DDiv
Carga horária total	CT

Legenda do *Quadro Informativo C*

agrupadas como *disciplinas com diversos enfoques*. Quanto a carga horária, a *CT* descrita no quadro para as *DGest* é a soma de todas as horas possíveis de serem cursadas tanto em disciplinas obrigatórias como em optativas¹¹; por esse motivo, a linha referente a U7 ficou incompleta, pois, como no documento não consta a carga horária das disciplinas optativas, não foi possível calcular o total. Assim, as descrevemos como cinco disciplinas obrigatórias com *CT* de 510h e cinco disciplinas optativas com *CT* desconhecido, como pode-se verificar abaixo:

Código	DObD	CT	DOpD	CT	DGest	CT	DDiv
U7	18	1060h	29	**	5+5	510h + ?	44

Já a ausência de carga horária total no quadro para as *DDiv* se dá pelo fato de não ser relevante para análise aqui proposta.

Tendo esclarecido como se deu a composição dos quadros, passamos à análise. Vale ressaltar que faremos uma distinção entre disciplinas voltadas para a docência de maneira geral e disciplinas que tem o foco especificamente na educação infantil, uma vez que temos interesse em observar se há relação entre a formação dada ao professor e a formação oferecida à criança.

3.2.2. O espaço da docência nos cursos de Pedagogia analisados

Com a intenção de facilitar a análise e ficar mais visível para o leitor sobre o que falaremos nesse subitem, criamos dois quadros dividindo por universidade quais são as disciplinas que estamos considerando como voltadas para a docência de maneira geral, ou seja, aquelas que visam fomentar e instrumentar o professor para sua atuação em sala de aula. O primeiro quadro informativo diz respeito às disciplinas que constam nos PPPs como obrigatórias e, no segundo quadro, as que constam como optativas.

¹¹ Em alguns PPPs essas disciplinas são chamadas de “eletivas”. Neste trabalho, usaremos somente o termo “optativas” por uma questão de comodidade.

Código	Especificação das Disciplinas obrigatórias voltadas para a docência	Carga horária
U1	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia do Ens. Fundamental; - Prática de Ens. E Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita; - Tópicos Especiais em Alfabetização; - Escola e Conhecimento de História e Geografia; - Escola e Cultura matemática; - Escola e conhecimento em Ciências Naturais; - Educação e tecnologias; - Educação não-formal; - Estágio supervisionado II – Anos iniciais do Ensino Fundamental; - Estágio supervisionado V – Educação não-formal. 	4 horas semanais (estágio 2h semanais)
U2A	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia do Ensino de Matemática; - Metodologia do Ensino de Português: a alfabetização; - Metodologia do Ensino de Arte; - Metodologia do Ensino de Educação Física; - Metodologia do Ensino de História; - Metodologia do Ensino de Geografia; - LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. 	90 horas; 12 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 60 horas.
U2B	<ul style="list-style-type: none"> - Didática II (30 horas de estágio); - Arte e música na Educação: fundamentos e práticas; - Didática da alfabetização: teoria, princípios e procedimentos; - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; - Metodologia do Ensino de História e Geografia; - Metodologia do Ensino de Matemática; - Metodologia do Ensino de Ciências; - Ação Pedagógica Integrada: ensino fundamental I (60 horas de estágio); - Ação Pedagógica Integrada: ensino fundamental II (60 horas de estágio); - Atividades práticas: gestão do processo educativo (50 horas de estágio); - Introdução à Língua Brasileira de Sinais. 	90 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 150 horas; 150 horas; 90 horas.
U3	<ul style="list-style-type: none"> - Bases teóricas e práticas da Educação como Ciência; - Didática: articulação, teoria e prática; - Leitura e produção textual; - História: conteúdos e metodologias; - Alfabetização e Letramento; - Fundamentos da educação matemática; - Ciências naturais e sociedade; - Língua Portuguesa: conteúdos e metodologias I e II; - Matemática: conteúdos e metodologias I e II; - Geografia: conteúdos e metodologias; - Educação Física: conteúdos e metodologias; - Artes: conteúdos e metodologias; - Ciências Naturais: conteúdos e metodologias; - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na Prática Pedagógica; - Prática de Ensino e Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; - Dificuldades de Aprendizagem; - Prática de Ensino e Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II; - Práxis Pedagógica; 	60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 120 horas; 120 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 120 horas; 30 horas; 120 horas; 240 horas;

	- Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60 horas.
U4	- Profissão docente; - Leitura e produção textual em língua portuguesa; - Desenvolvimento e Aprendizagem; - Alfabetização e letramento; - Saberes e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I e II; - Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática I e II; - Saberes e Metodologias do Ensino de História I e II; - Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I e II; - Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências I e II; - Estágio supervisionado I, II, III e IV; - Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; - LIBRAS.	60 horas; 40 horas; 80 horas; 40 horas; 120 horas; 120 horas; 120 horas; 120 horas; 120 horas; 120 horas; 400 horas; 80 horas; 60 horas.
U5	- Didática e formação docente; - Alfabetização e letramento; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da Matemática I e II; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da Geografia; - Residência Pedagógica II – Ensino Fundamental; - Educação Bilíngue: Libras/ Língua Portuguesa; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da Artes; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da Ciências Naturais I e II; - Fundamentos teórico-práticos do ensino da História; - Residência Pedagógica III – Educação de Jovens e Adultos.	75 horas; 75 horas; 75 horas; 150 horas; 75 horas; 150 horas; 75 horas; 75 horas; 150 horas; 75 horas; 45 horas.
U6	- Psicologia da Educação III: da infância à adolescência; - Educação Popular e de Jovens e Adultos; - Didática; - Informática na Educação; - Letramento e Alfabetização; - Arte e Educação; - Ensino de Língua Portuguesa; - Ensino de Geografia e História; - Ensino de Matemática; - Ensino de Ciências; - Estágio I no Ensino Fundamental – anos iniciais; - Língua Brasileira de Sinais I.	64 horas; 64 horas; 128 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 96 horas; 96 horas; 96 horas; 96 horas; 160 horas; 60 horas.
U7	- Metodologia de Ensino de Artes; - Educação de Jovens e Adultos; - Educação e trabalho; - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; - Metodologia de Ensino de História; - Comunicação em Língua Bras. de Sinais – LIBRAS: educação bilíngue Surdos; - Alfabetização; - Trabalhos Pedagógicos em espaços não escolares; - Práticas Pedagógicas B – Estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - Metodologia de Ensino de Matemática; - Metodologia de Ensino de Geografia; - Metodologia de Ensino de Educação Física; - Metodologia de Ensino de Ciências; - Currículo: teoria e prática;	45 horas; 30 horas; 60 horas; 45 horas; 45 horas; 60 horas; 60 horas; 90 horas; 120 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 60 horas.
U8	- Fundamentos da Educação de jovens e adultos; - Alfabetização e Letramento; - Linguística e Alfabetização; - Avaliação da aprendizagem;	60 horas; 60 horas; 60 horas; 75 horas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia da Língua Portuguesa; - Metodologia da Matemática; - Metodologia das Ciências da Natureza; - Metodologia da Educação Física; - Metodologia da Geografia; - Metodologia da História; - Práticas Educativas e Multireferencialidade; - Estágio Supervisionado IV – anos iniciais do Ensino Fundamental; - LIBRAS. 	75 horas; 75 horas; 75 horas; 75 horas; 75 horas; 75 horas; 60 horas; 105 horas; 60 horas.
U9	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica; - Educação de Jovens e Adultos; - Educação Inclusiva; - Teorias Psicológicas da Aprendizagem I e II; - Informática em Educação; - Matemática na Prática Pedagógica I e II; - Língua Portuguesa na Prática Pedagógica I e II; - Ciências na Prática Pedagógica I e II; - História na Prática Pedagógica I e II; - Geografia na Prática Pedagógica I e II; - Artes na Prática Pedagógica I e II; - Didática; - Avaliação da Aprendizagem; - Metodologia do Ensino da Matemática I e II; - Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II; - Metodologia do Ensino das Ciências I e II; - Metodologia do Ensino da História I e II; - Metodologia do Ensino da Geografia I e II; - Metodologia do Ensino de Artes I e II; 	45 horas; 45 horas; 45 horas; 90 horas; 45 horas; 45 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 45 horas; 45 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas; 90 horas.

Quadro Informativo D: especificação das disciplinas obrigatórias voltadas para docência e carga horária das mesmas.

Código	Especificação das Disciplinas optativas voltadas para a docência	Carga horária
U1	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar, Aprender e Avaliar: as TICs nas salas de aula - Alfabetização de Adultos; - Educação e cidadania; - Organização do trabalho cotidiano na Sala de Aula; - Elaboração de material didático; - Olhando a produção do aluno; - Cultura Escrita, Leitura e Sociedade; - O saber histórico e geográfico e suas dimensões educacionais; - Questões de desenvolvimento e linguagem; - Alfabetização: a Produção Social da Escrita; - Metodologia, Ciência e Sociedade; - Literatura e Educação; - Educação, Saúde e Trabalho; - O desafio das diferenças na escola; - Aprendizagem e Informática na Educação II - Língua(gem), Poder e Práticas Educacionais; - Avaliação do Ensino e da Aprendizagem; - Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais não escolares; - Educação de Adultos. 	4 horas semanais
U2A	<ul style="list-style-type: none"> - A escrita no Ensino Fundamental das Letras aos textos; - Metodologia e Fundamentos da Alfabetização / Letramento de Jovens e Adultos; 	60 horas; 60 horas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da educação de surdos; - Autobiografia e educação; - Desenvolvimento da Linguagem e Educação; - Psicomotricidade e Educação; - Educação Indígena; - Prática de ensino em educação inclusiva; - Educação do campo, desenvolvimento e sociedade sustentável; - Educação bilíngue para surdos – Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa; - Língua brasileira de sinais II, III, IV, V, VI 	64 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 64 horas; 320 horas.
U7	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização de Jovens e Adultos; - Avaliação da Escola e Avaliação na Escola; - Currículo; - Currículo na Educação de Jovens e Adultos; - Disciplina e indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano; - Distúrbios da Aprendizagem; - Distúrbios de Leitura e Escrita; - Educação do Campo; - Educação e Movimentos Sociais; - Educação popular; - Educação, Ciência e Tecnologia; - Educação, Gênero e Sexualidade; - Introdução ao Estudo do Currículo; - Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos; - Métodos e técnicas educacionais de prevenção de drogas; - O desenvolvimento moral e o contexto escolar; - Preconceito e as práticas escolares; - Oficina de construção de instrumentos musicais; - Planejamento Educacional e currículo em Educação Especial; - Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico; - Problemas de aprendizagem escolar I; - Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação; - Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador; - Violência na escola e o cotidiano do professor: aspectos psicossociais. 	
U8	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Movimentos Sociais; - Educação e Cultura Popular; - Fundamentos da Arte na Educação; - Educação Ambiental; - Educação Física Escolar. 	60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas.
U9	<ul style="list-style-type: none"> - Informática em Educação II; - Educação e Cotidiano; - Educação do Campo; - Educação Indígena; - Aquisição da Linguagem Escrita; - Jogos e a Construção do Conhecimento; - Tópicos em Educação; - Educação, Sociedade e Meio Ambiente; 	45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas; 45 horas.

Quadro Informativo E: especificação das disciplinas optativas voltadas para docência e carga horária das mesmas.

Como é possível observar, nos *Quadros Informativos D e E* há um grande número de disciplinas que são da mesma natureza em todas as universidades, embora algumas

vezes possuam nomenclaturas diferentes. A disciplina de *Metodologia*, que na maioria das universidades está associada ao estágio, por exemplo, em algumas universidades será chamada de *Metodologia do Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Saberes e Metodologia do Ensino, Fundamentos teórico-práticos do ensino, Ensino*. Sobre essas diferenças, podemos recorrer ao estudo realizado por três universidades públicas brasileira – Universidade de São Paulo, Universidade do Maranhão e Universidade do Rio Grande do Norte –, que tinham como “objetivo último compreender algumas representações sobre o que seja a formação do professor de Língua Portuguesa” a partir da investigação da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa “visando a identificar por traços definidores”. Nessa investigação, os pesquisadores envolvidos concluíram que, além das diferenças de nomenclatura da disciplina ao longo do país, há também diferenças no que diz respeito ao conteúdo.

Além dessa, outras disciplinas vão variar a nomenclatura de universidade para universidade, porém acabam por ter o mesmo objetivo. Isso ocorre, porque os PPPs estão alinhados, principalmente, às Diretrizes Curriculares anteriormente discutida. Esse documento propõe que os cursos de Pedagogia sejam constituídos por três núcleos de estudos principais, a saber:

- I - um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais (...)
 - II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais (...)
 - III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular (...)
- (*Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia*, 2006)

Embora o citado documento seja uma diretriz, ou seja, um documento norteador e não prescritor – como já discutido anteriormente – as universidades pertencentes a esse *corpus* o atendem em todos os tópicos, com algumas pequenas diferenças que discutiremos na sequência.

Como dito anteriormente, as universidades U2B, U4, U6, U8 e U9 justificam a abertura do curso de Pedagogia a partir de uma ausência de professores na região e/ou a necessidade de melhorar a formação docente. Quando analisamos o *Quadro Informativo C* observamos que essas universidades de fato, privilegiam a formação docente ao

oferecerem um maior número de disciplinas voltadas à docência, assim como são dedicadas a elas também uma carga horária superior às aquelas que visam a formação de gestores, como podemos ver no quadro abaixo:

Código	Docência	CT	Gestão	CT
U2B	26	1719h	9	465h
U4	24	1960h	9	520h
U6	50	3776h	9	528h
U8	24	1650h	13	780h
U9	31	1935h	4	180h

Quadro Informativo F: comparação das disciplinas voltadas à docência e à gestão, assim como a carga horária total em universidades que se propuseram formar professores prioritariamente.

Sobre o *Quadro Informativo F*, a primeira observação a ser feita é que a soma das CT ultrapassa a carga total do curso, pois no quadro estão incluídas todas as disciplinas optativas, enquanto que, durante o curso, o estudante tem a opção de escolher algumas. Contudo, nos é importante verificar a diferença significativa entre o número de disciplinas e a carga horária total entre as disciplinas voltadas para docência e as voltadas para gestão nessas universidades: após análise é possível perceber que a carga horária total das disciplinas oferecidas para a formação de professores ultrapassa a metade da carga horária total dos cursos dessas instituições, cumprindo, assim, de alguma forma, a promessa no início dos PPPs de aumento da mão-de-obra docente carente da região.

Chama-nos a atenção a U6 pelos números bastantes elevados. Em seu PPP é possível verificar que esta instituição está bastante alinhada a todos os documentos norteadores da educação – discutidos no início desse capítulo – e deixa claro que a reformulação é, tanto para adequar as Diretrizes, quanto para estar mais de acordo com as demandas sociais, uma vez que o atual projeto é fruto de muitas discussões internas a respeito. Esse, porém, é um discurso também encontrado nos demais PPPs, com exceção do U2B, que não se utiliza desse discurso para a reformulação, mas sim para a abertura do curso. Os documentos privilegiam a formação de professores e parece que, por essas universidades estarem tão alinhadas aos documentos oficiais que regulam o fazer docente, acabam por dar mais espaço em seus currículos a ela.

Algumas disciplinas oferecidas por essas universidades especificamente chamam a atenção. A U4 tem uma disciplina chamada “Profissão docente”; a U9, “Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica”, ambas como disciplinas obrigatórias; a U6, “A formação

do Ser Educador/Facilitador na contemporaneidade”, disciplina optativa. Além dessas, incluímos nessa reflexão a U1 por oferecer a disciplina optativa “Língua(gem), Poder e Práticas Educacionais”. As quatro disciplinas citadas têm como objetivo a discussão sobre o fazer docente. Muitas vezes tais discussões são abordadas nas disciplinas relacionadas ao estágio, pois a vivência da prática propicia aos estudantes estarem em um lugar de privilégio e poderem refletir sobre a profissão que irão exercer. Sobre esse assunto, Eufrásio (2007) faz uma abordagem sobre como o estágio pode propiciar reflexões profícuas e contribuir para a formação do professor de maneira que, ao assumir uma postura de pesquisador frente a realidade da sala de aula, ele poderá extrapolar essa aprendizagem aplicando-a em seu dia-a-dia e favorecendo o trabalho realizado. Não pretendemos acrescentar a essa discussão, mas trazer à tona o fato de que, ao oferecer essas disciplinas, essas universidades contribuem também para a reflexão do fazer docente, para além do momento do estágio e da instrumentalização oferecida através das demais disciplinas do currículo.

Tanto nas Diretrizes Curriculares, como na LDB, é dito que as instituições de ensino têm a liberdade em seus currículos de abordarem temas que reflitam sua realidade local, ou seja, devem cumprir com o currículo base “*respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições*” (Art. 6º), porém as universidades quase não lançam mão dessa autonomia. Seus currículos acabam por ficar bastante colados à proposta das Diretrizes. Dos PPPs aqui analisados, o que se destaca por abordar mais temas ligados ao que imaginamos ser a demanda local é a U6, pois são temas pouco ou não abordados nas outras universidades. Vejamos o quadro abaixo:

Código	Disciplinas
U2B	- Tópicos em educação no campo.
U4	- Educação do Campo.
U6	- Pedagogia Hospitalar; - Educação e Espiritualidade; - Educação Indígena; - Educação do campo, desenvolvimento e sociedade sustentável.
U7	- Educação do Campo; - Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador; - Violência na escola e o cotidiano do professor: aspectos psicossociais.
U9	- Educação do Campo; - Educação Indígena.

Quadro Informativo G: disciplinas reflexo das demandas locais.

Importante dizer que todas as disciplinas do quadro acima são optativas, ou seja, o futuro professor as cursará se julgar que seja importante e pertinente a reflexão para sua formação. Além das disciplinas acima citadas que são voltadas à docência, no currículo da U6 ainda é possível encontrar “Educação no Ceará” e “História da Educação no Ceará”, que reforça ainda mais a ideia de que a universidade tem a intenção de formar para atender a demanda da região.

Ainda sobre atendimento de demanda, a U5 diz em seu PPP que

A demanda pelos cursos de Pedagogia para dar atendimento à formação adequada a professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é expressiva no Estado de São Paulo; a formação de gestores para a educação básica igualmente se coloca como uma necessidade, especialmente ao considerarmos os desafios das escolas e sistemas de ensino para concretizarem uma educação de qualidade para todos.

(PPP da U5, p.11)

Ou seja, a universidade deixa claro que não tem uma prioridade na formação no curso de Pedagogia, mas duas: a de professores e a de gestores. Contudo, ao analisar o currículo proposto por ela, é possível observar que ele está muito mais voltado à docência que a gestão. Vejamos o quadro a seguir:

Código	Docência	CT	Gestão	CT
U5	22	1635h	5	345h

Se compararmos os números acima com os de outra universidade que diz não priorizar a formação e deixa a cargo do estudante escolher qual mais lhe agrada – a U2A – criando o que chamou de “Percursos Formativos”, teremos:

Código	Docência	CT	Gestão	CT
U2A	18	1212h	21	1440h

Ou seja, a U5, embora diga que não prioriza a formação, acaba por fazê-la ao ofertar mais disciplinas e destinar mais carga horária a uma em detrimento da outra.

As universidades U1 e U3 justificam a reescrita de seus PPPs a partir da necessária adequação tanto às leis vigentes como às novas demandas sociais na exigência de melhorar a formação de professores.

Sobre a(s) imagem(ns) que podemos extrair, tanto dos discursos presentes nos PPPs, como a escolha lexical no título de algumas disciplinas, discutiremos mais adiante no subitem 3.2.4. *As imagens presentes nos PPPs* deste mesmo capítulo.

3.2.3. O espaço da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia analisados

No subitem anterior, discutimos o espaço dado à docência em geral nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades aqui analisadas. Neste subitem, desejamos direcionar ainda mais nosso olhar. Dentro do universo da docência, qual é o espaço dado a Educação Infantil? Será que as universidades têm um olhar mais acurado para essa formação ou será que entendem que tudo é docência, não se atentando às especificidades?

Assim como fizemos anteriormente, separamos as disciplinas voltadas à Educação Infantil dividindo-as por universidades; porém, agora não nos restringimos às disciplinas voltadas somente à docência, mas a todas em que a Educação Infantil fosse o foco. Nessa seleção, abrangemos as disciplinas em que suas nomenclaturas tivessem as palavras: educação infantil, infância, lúdico, ludicidade, crianças, brincadeiras, jogos, educação I e pré-escola(r), pois entendemos que são palavras que remetem ao mundo da criança e, conseqüentemente, ao estudo delas.

Código	Especificação das Disciplinas obrigatórias voltadas para a Ed. Infantil	Carga horária
U1	- Pedagogia da Educação Infantil; - Estágio Supervisionado II e III – Educação Infantil.	4 horas semanais
U2A	- A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência; - Educação infantil;	60 horas; 90 horas.
U2B	- Concepções e práticas pedagógicas em educação infantil; - Ação Pedagógica Integrada: educação infantil I (60 horas de estágio); - Ação Pedagógica Integrada: educação infantil II (60 horas de estágio); - Fundamentos históricos e políticos da Ed. Infantil Brasileira.	90 horas; 150 horas; 150 horas. 30 horas.
U3	- Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil; - Lúdico e Educação; - História da Infância; - Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; - Prática de ensino e estágio supervisionado na Educação Infantil I e II;	60 horas; 30 horas; 30 horas; 60 horas; 240 horas;

	- Literatura para crianças.	60 horas.
U4	- Fundamentos da Educação Infantil; - Saberes e Metodologias da Educação Infantil I; - Jogos, Recreação e Brincadeiras;	80 horas; 120 horas; 40 horas;
U5	- Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Infantil I e II; - Residência pedagógica I – Educação Infantil.	150 horas; 105 horas.
U6	- Psicologia da Educação II: Infância; - Educação Infantil; - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil; - Estágio: Educação Infantil	64 horas; 64 horas; 64 horas; 160 horas;
U7	- Fundamentos da Educação Infantil I - Metodologia de Ensino da Educação Infantil; - Prática Pedagógica A – Estágio em docência na Educação Infantil; - Estudos da Infância.	30 horas; 45 horas; 120 horas; 30 horas.
U8	- Fundamentos da Educação Infantil; - Metodologia da Educação Infantil; - Estágio Supervisionado III – Educação Infantil. - Literatura infantil	60 horas; 75 horas; 105 horas; 60 horas;
U9	- Fundamentos da Educação Infantil; - Linguagem Oral na Educação Infantil; - Educação Infantil e Currículo.	45 horas; 45 horas; 45 horas.

Quadro Informativo H: especificação das disciplinas obrigatórias voltadas para a Ed. Infantil e carga horária das mesmas.

Código	Especificação das Disciplinas optativas voltadas para a Ed. Infantil	Carga horária
U1	- Aprendizagem e Informática na Educação I - Jogos Dramáticos na Pré-escola - Seminário sobre Criatividade Infantil; - Tópicos Especiais em Educação Pré-Escolar; - História da Educação Infantil; - Educação Física e Recreativa do Pré-Escolar; - Seminário Interdisciplinar em Educação Infantil.	4 horas semanais
U2A	- Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil; - Educação Infantil e Sociedade; - A arte e Educação Infantil I: música e artes visuais; - Arte e Educação Infantil II: dança e teatro; - Texto e Imagem: literatura para crianças na escola; - História da Educação Infantil no Brasil.	60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas; 60 horas.
U2B	- Brinquedos e brincadeiras na educação infantil; - Literatura infantil; - História da Educação Infantil no Brasil	30 horas; 60 horas; 60 horas.
U3	- Não há informação.	Não há informação
U4	- Literatura Infantil.	40 horas.
U5	- Sujeitos e Práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.	75 horas.
U6	- Fundamentos Psico-genético da Educação Infantil; - Literatura infantil e educação da criança;	64 horas; 64 horas.
U7	- Atenção precoce e desenvolvimento de bebês; - Construção social da infância; - Educação e Saúde Infantil; - Infância e Educação Infantil; - Metodologia do Ensino de Literatura Infantil.	Idem ao outro quadro

U8	- Infância, Educação e Filosofia; - Ludicidade, Aprendizagem e Linguagem; - Educação Infantil e diferentes Linguagens.	60 horas; 60 horas; 60 horas.
U9	- Linguagem Corporal na Educação Infantil.	45 horas.

Quadro Informativo I: especificação das disciplinas optativas voltadas para a Ed. Infantil e carga horária das mesmas.

Além disso, também criamos um quadro comparativo com o número de disciplina e a carga horária total, para comparar mais facilmente:

Código	DOb	CT	DOp	CT	TDisc	CT
U1	2	*	8	*	10	*
U2A	2	150h	6	360	8	510h
U2B	4	420h	3	150	7	570h
U3	6	480h	Não há informação		6	480h
U4	3	240h	1	40h	4	280h
U5	2	255h	1	75h	3	330h
U6	4	352h	2	128h	6	480h
U7	4	225h	5	**	9	?
U8	4	300h	3	180h	7	480h
U9	3	135h	1	45h	4	180h

Quadro Informativo J: aspectos comparativos com relação à Educação Infantil.¹²

Ao compararmos o *Quadro Informativo J* com as quinta e sexta colunas do *Quadro Informativo C*, é possível perceber que o espaço para as disciplinas com foco na Educação Infantil é menor na maioria das universidades e que o espaço dado à formação de gestores, por exemplo, tanto em relação ao número de disciplinas, como em relação à carga horária também; exceções são a U2B e a U3, em que a carga horária é superior, e a U9, em que, tanto o número de disciplinas, como a carga horária são iguais.

Afim de tornar mais visível o espaço dado à Educação Infantil nos currículos, calculamos em porcentagem de duas maneiras: i. com relação ao número total de disciplinas oferecidas, quantos por cento correspondem à Educação Infantil em cada uma das universidades; ii. com relação à carga horária máxima do curso de Pedagogia também

¹² Idem a nota 10

Título	Sigla
Número de disciplinas obrigatórias	DOb
Número de disciplinas optativas	DOp
Total de disciplinas	TDisc
Carga horária total	CT

Legenda Quadro Informativo J

em cada universidade, quantas horas correspondem às disciplinas obrigatórias de Ed. Infantil. Obtivemos, então, o quadro que segue:

Código	Com relação ao total de disciplinas	Com relação à carga horária total do curso
U1	16,25%	Não há como saber
U2A	5,72%	15,60%
U2B	10,45%	16,86%
U3	10,35%	14,12%
U4	6,25%	8%
U5	4,69%	9,36%
U6	5,9%	14,92%
U7	8,9%	Não há como saber
U8	7,78%	14,81%
U9	5,71%	5,58%

Quadro Informativo K: a Educação Infantil em porcentagem nos currículos dos PPPs analisados.

Como é possível observar no quadro, as disciplinas relacionadas à criança pequena não chegam a dez por cento do currículo em sete das dez universidades analisadas; da mesma maneira, a carga horária total a elas destinada também não chega nem perto de 20%. Embora o estudo aqui apresentado não seja quantitativo, mas qualitativo, já que o número de PPPs analisados é pequeno em relação ao número de universidades públicas que possuem o curso de Pedagogia no Brasil, os números são significativos e podem nos trazer indícios de como podem ser tantas outras graduações no país.

Interessante observar que, nas universidades que dizem no PPP que seu foco principal é a formação para a docência – U2B, U4, U6, U8 e U9 –, as porcentagens são as mais baixas. Isso talvez esteja relacionado ao fato de a Educação Infantil ser considerada pelo governo como parte da educação brasileira muito recentemente, como analisado no subitem 3.1 desta dissertação. As possíveis repercussões desse fato, assim como as imagens de professor e a importância da formação da criança é o que discutiremos no próximo subitem.

3.2.4. As imagens presentes nos PPPs

Ao analisarmos o PPP da U8, percebemos ser um documento recente, pois há menção de que se trata de uma reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia daquela

universidade. A justificativa para a realização do mesmo se dá devido “*uma necessidade urgente, levando-se em consideração algumas situações marcantes vivenciadas no seu cotidiano e outras questões de caráter mais amplo*” (PPP U8, p.11).

As “situações marcantes” são as reivindicações de professores e alunos para a atualização do currículo do curso que estava vigente desde 1983. As “outras questões de caráter mais amplo” são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, de 2006.

As duas datas supracitadas constam na *Introdução* do documento analisado e nos chama a atenção por remeter a datas de outros documentos oficiais de amparo à infância e de mudanças curriculares nos cursos de formação de professores: O Código de Menores, de 1979, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 2000. A proximidade das datas e a urgência expressa no PPP nos dão indícios de uma relação que se estabelece de forma direta: à medida que há uma mudança social na forma com que a infância é vista, há uma alteração na forma com que a sociedade vê o profissional que irá educar essa criança. Ou seja, a mudança de discurso com relação à infância altera, diretamente, o discurso em relação ao professor da educação básica e, conseqüentemente, afeta sua formação.

Tal relação vem ser confirmada ainda na *Introdução* do documento que, após uma avaliação externa, constatou que o curso estava “obsoleto em relação às exigências da sociedade atual” e à nova dinâmica da realidade educacional, uma vez que o antigo curso possuía disciplinas voltadas tão somente para a formação do profissional para lidar com o Ensino Médio. Portanto, após a reformulação do documento, passa a ser objetivo da universidade “*a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, base de toda a formação acadêmica do cidadão e fase essencial para a definição da permanência ou não do aluno na escola*” (PPP U8, p.13).

Todavia, ao analisarmos a *Matriz Curricular*, observamos que das 3.240 horas de disciplinas do curso, somente 480 horas são voltadas efetivamente para o trabalho com crianças, ou seja, 14,81% – como pode ser visto nos *Quadros Informativos J e K*. Ou seja, em um primeiro olhar, não nos parece que há de fato uma mudança efetiva no currículo de forma a dar aparatos àquele que irá trabalhar com a formação de crianças. O currículo continua dando mais espaço para a formação de gestores (com 13 disciplinas e um total de 780 horas, como pode ser visto no *Quadro Informativo F*) em detrimento da formação de professores da/para a infância.

A situação acima relatada não se restringe a U8, mas ocorre em vários dos outros PPPs que servem de *corpus* a esta pesquisa. Retomando as noções de formações imaginárias de Pêcheux é possível ver dois movimentos: o das universidades com relação aos documentos que legislam o fazer docente no Brasil e das universidades em relação à demanda social (na necessidade de se formar adequadamente professores para que esses possam desempenhar seu trabalho da melhor maneira possível, no que compete aos saberes da profissão).

O primeiro movimento é a posição de sujeito que se assujeita – “eu sou uma instituição pública que deve dar o exemplo e acatar o que meus superiores dizem, e fazer cumprir a lei”; o segundo movimento tem aquele que agora ocupa o lugar de poder e saber – “eu sou aquele que sabe o que é o melhor para oferecer” e, ao oferecer menos aparatos para o profissional lidar com a criança pequena, as universidades reforçam a imagem de que não se precisa de muito conhecimento para se educar a criança, mantendo a criança e o profissional que atua com ela em posições de inferioridade dentro de um espaço já tão desvalorizado socialmente.

Podemos ainda retomar o questionamento central de Foucault (1997) em *A Arqueologia do Saber* e nos perguntar: *porque é esse o discurso presente e não outro?* A resposta para a pergunta, acreditamos, está no lugar de produção desse discurso. A universidade é tida como o templo do saber, sobretudo a universidade pública no Brasil. É interessante observar que, ao dizerem que estão reformulando os currículos para melhor atender a demanda social, as universidades se colocam como as salvadoras, uma vez que irão levar mão-de-obra inexistente, ou quando existente, formada por outra instituição sem a devida qualidade, e irão promover a melhora na educação local. Isentamo-nos do julgamento maniqueísta muitas vezes posto de se é bom ou ruim, ou ainda se isso de fato ocorre ou não, uma vez que não é o intuito deste trabalho; a discussão que queremos trazer é que, segundo a análise dos PPPs, as imagens construídas são conflitantes em algum momento, pois se tem a imagem de preocupação com a Educação, da importância de se contribuir para o desenvolvimento social por meio da melhora da mão-de-obra para formação das crianças, mas, ao mesmo tempo, dentro da formação docente, o espaço destinado à reflexão e formação para a infância é pequeno quando tomado o curso de Pedagogia inteiro.

Com relação ao *Quadro Informativo G*, é interessante também observar a escolha lexical de quatro das cinco universidades: “Educação do Campo” em oposição a

“educação no campo”. A preposição *de* pode estabelecer relação de procedência, modo, instrumento, causa ou agente, por exemplo. Quando utilizada na expressão acima, traz a ideia de que o campo será educado; em outras palavras, as pessoas que vivem no campo serão educadas. Tal ideia traz a concepção de que as pessoas que vivem em áreas rurais necessitam ser educadas. Sabemos que existe uma concepção de educação a partir do “mundo civilizado”, ou seja, da urbanidade, em oposição à concepção de “ausência de educação” das pessoas que vivem na zona rural. Embora essa concepção esteja sendo bastante combatida, ela ainda é muito presente. O documentário *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (2010) discute essas concepções e traz à tona a reflexão do que vem a ser educação de fato e cultura, por exemplo. Ao realizar essa escolha lexical, as universidades novamente expõem a imagem de detentoras de um saber e salvadoras daqueles que estão na ignorância – no caso, a população rural brasileira. Em contrapartida, a expressão “educação no campo” traz em si o entendimento de uma educação que será feita no local, a partir de conhecimentos locais. Ou seja, no primeiro caso, o professor irá levar para o campo a educação da cidade, tida como a “boa educação”, enquanto que, no segundo caso, instrumentaliza-se o professor para conhecer a realidade a qual ele poderá trabalhar para que ele seja capaz de atuar nesse espaço (que possivelmente é diferente do seu), contribuindo para a realidade local e não desprezando o que ali já se tem.

Equilíbrio

Encontrar o equilíbrio... É um exercício diário... Fundamental. Não raro é possível encontrar nos corredores da escola a balança mais pendida para um lado que outro: o professor acaba por se confundir com sua finalidade de trabalho e se igualando a ela, infantiliza-se, deixa sua criança interior dominar esquecendo-se do seu papel e assume as características proeminentemente infantis – ao vestir-se, ao falar e, algumas vezes, ao se portar; ou o professor se esquece do seu papel, ignora as características infantis e a trata como um adulto em miniatura. Questão é que nenhum dos dois são capazes de realizar adequadamente seu trabalho.

Mas sua pesquisa exige que olhe para a criança... As outras... E a sua também. Diversas situações estão colocando você defronte a essa criança interior. Trazê-la à tona ou ignorá-la? Eis a questão...

Desamparo... Abandono... Insegurança... Tristeza... Como reviver tudo isso? Deixem-na quieta, ela já aprendeu a calar e ser obediente. Já não desagrada, nem incomoda... Quem disse?! Deixá-la viva e pulsante, à flor da sua pele, não significa deixá-la dominar quem você é. Você é a adulta. Defenda-a. Acolha-a... Ame-a... Empodere-a...

Fazer as pazes com essa criança, resgatar a confiança dela e, por fim, ampará-la obriga a olhar sincera e puramente para as feridas, retirar todo valor de julgamento, entendê-la e a perdoar. Unir a mulher com a criança para viverem em paz e em um auxílio mútuo... Esse é o desafio, o grande exercício de equilíbrio: unir a excessiva racionalidade ao medo de sentir. A criança é só sentimento e emoções; o adulto, para se defender dessa criança e se afastar dela, utiliza-se de sua racionalidade (muitas vezes, de maneira exacerbada e irracional).

Pense um pouco, é graças a essa criança que você é quem é hoje... Sua pesquisa existe por um incômodo ainda latente. Dê a ela a força que ela merece... Dê ouvidos... Deixe que ela fale... Que você finalmente fale.

Não é infantilizar, é dar voz. Abraçar e caminhar junto...

A energia, curiosidade e impulsividade podem ser dosadas com a racionalidade.

Já entendeu que as cicatrizes das feridas são como tatuagens: contam histórias... A nossa história. E é de histórias, de vidas, que as escolas são feitas...

4

Imagens construídas em textos acadêmicos

A discussão que propomos neste capítulo está relacionada às visões que se podem depreender no interior dos textos que falam sobre a criança a partir da análise de textos que versam sobre os cuidados com a criança e ao mesmo tempo que emitem imagens tanto de criança/infância, assim como devem ser aqueles que se propõem a trabalhar com elas. Por isso, desejamos poder extrair a imagem de professor da infância presente neles, assim como discutir a imagem que as instituições têm sobre a docência ao utilizarem esses textos nos cursos de formação, uma vez que são textos que – por conterem essas características – têm potencial para estar em cursos de formação docente. Dessa maneira, as análises existentes nesse capítulo justificam-se pela busca discursiva das imagens acima mencionadas, uma vez que nossa base teórica é a da Análise do Discurso, e não por uma busca de evidências concretas no mundo. Em outras palavras, o que queremos com nossas análises e com a presente pesquisa é chamar a atenção dos leitores para a diferença entre uma imagem construída em um texto e o mundo real. Além disso, tais textos foram selecionados devido ao estranhamento causado ao nos depararmos com eles, por conter obviedades, por ignorar realidades possíveis e existentes, por tentarem *gourmetizar*¹³ a profissão docente e assim por diante.

Antes, porém, de realizar as análises dos textos acadêmicos propriamente ditas, traremos à tona discussões que julgamos ser pertinentes para situar melhor o leitor acerca do lugar o qual estamos falando e para corroborar na extração das imagens que buscamos nos textos a serem analisados. Essas discussões dizem respeito às concepções de infância – tanto historicamente quanto na atualidade, assim como em documentos vigentes no Brasil que versam (ou versaram) sobre os cuidados com crianças.

¹³ Essa expressão será discutida e explicada mais adiante, ainda nesse capítulo.

4.1. Pensando as concepções de infância

O documentário *Milton Santos, O mundo global visto do lado de cá* (2006) mostra de maneira singular o que é a globalização e os reflexos e implicações dela. Nele, Milton Santos diz que o centro do mundo está em todo lugar e a visão do mundo é de onde se está. Sob essa perspectiva, ele traz o conceito de três níveis de globalização, a saber: globalização imaginária – como é mostrada –, globalização perversa – como ela é – e uma outra globalização, como ela pode ser. Partindo dessa premissa de que há diferentes maneiras de ver e entender o mundo, temos que considerar que a maneira de conceituá-lo também se dará a partir do lugar em que se está.

Quando falamos de criança ou infância, por exemplo, costumamos fazê-lo de maneira generalizada, como se todas as crianças do mundo, ou todas as infâncias existentes fossem iguais. Ao generalizar, incorremos em dois graves erros: o de exclusão das diferenças e o de imaginar que nosso ponto de vista é o único – ou pior – o correto. Com isso, ignoramos que sociedades indígenas, africanas, asiáticas e árabes (para citar somente algumas) possam ter pontos de vistas distintos da nossa visão burguesa-urbana-ocidental e nos afastamos das contribuições que o diálogo poderia nos suscitar.

Como os conceitos de criança e infância são pontos chave do trabalho aqui proposto, cabe nesta parte discorrer sobre os mesmos, assim como discutir alguns discursos presentes na atualidade acerca deles. Contudo, vale ressaltar que o faremos a partir de um recorte bastante definido, sob o ponto de vista da cultura ocidental, mais especificamente brasileira. Tal escolha se deu por dois motivos principais: i) por estarmos discutindo a formação de professores em um contexto bastante específico e localizado nessa cultura; ii) por não ser a intenção deste trabalho discutir de maneira ampla as conceptualizações existentes no mundo de criança e infância, mas aquelas que se relacionam e interferem de maneira direta no assunto aqui abordado.

Assim sendo, passamos a fazer um resgate histórico desses conceitos a partir de um retorno ao advento da estrutura familiar burguesa para, então, discuti-los na contemporaneidade. Nosso intuito é o de interrogar se a criança ganhou um lugar privilegiado de cuidado e atenção dentro de nossa sociedade.

4.1.1. *Imagens e concepções de infância no mundo ocidental*

A construção da infância na sociedade ocidental é bastante recente. Foi com a burguesia – classe social que instituiu o conceito de família até recentemente empregado¹⁴ – que a criança começou a ser pensada como um ser que necessitava de cuidados, atenção e tinha suas particularidades.

Mais recente ainda são os estudos sobre as concepções de infância. Um dos primeiros estudos a ter ampla circulação e aceitação foi o de Philippe Ariès, *História social da criança e da família*, em que, a partir da observação e análise de quadros, o autor traça um percurso histórico da família e de como se deu a construção da infância.

Segundo o autor, o sentimento de infância não existia na Idade Média e, assim que as crianças adquiriam um pouco de independência, já eram inseridas na sociedade adulta. Tal afirmação parte da observação de quadros da época, nos quais era comum retratar crianças como adultos em miniatura. As crianças muito pequenas e bebês eram desconsiderados, pois, com o alto índice de mortalidade, essas poderiam deixar de existir em qualquer momento.

Por volta do século XVI, as crianças passam, principalmente no meio familiar, a serem objeto de distração e diversão, devido à sua ingenuidade e graça. No início da era moderna, os educadores trazem o ideal de inocência inerente ao ser infantil. Esse, então, era visto e entendido como um ser incompleto que necessitava ser educado para poder vir a ser uma pessoa honrada e um homem racional. Dessa forma, era importante preservar a criança da corrupção do meio.

Esse sentimento de preservação, cuidado e educação com e da criança fez com que a escola também mudasse seu foco de atenção: antes, durante a Idade Média, voltada para a educação de jovens e adultos, principalmente de clérigos, visando uma formação cultural, passa então a ser a responsável pela formação social e moral das crianças, distinguindo-as e as separando do mundo adulto.

¹⁴ Atualmente, existe uma longa discussão sobre o conceito de família na sociedade contemporânea. Neste trabalho, utilizaremos o termo *núcleo social inicial*, cunhado por Galhardo (2014), para designar as pessoas que convivem em um mesmo espaço e são responsáveis diretas pela criança, independentemente de grau de parentesco ou consanguinidade.

Alboz (2012) afirma que “*a modernidade configura-se como o momento histórico em que a infância adquiriu contornos e características específicas, e em que a dependência pessoal, a menoridade, a incompletude tornaram-se determinantes de sua condição e identidade social*”; assim, a partir do projeto iluminista, a infância passa a ter um *status* diferenciado na sociedade e ser alvo de diferentes olhares – científicos, religiosos, familiares e do Estado.

A partir da mudança de visão com relação à criança na modernidade, Alboz (2012) traz como diferentes pensadores iluministas forneceram elementos para o que a autora chama de “construção de narrativas e imagens em relação à infância”. As imagens apontadas pela autora são a da *criança má*, a da *criança imanente*, da *criança inocente*, da *criança desenvolvida* e, finalmente, da *criança inconsciente*. O panorama teórico-filosófico traçado pela autora nos permite identificar o nascimento de alguns discursos sobre a criança (e a infância) e perceber como ainda estão presentes em nossa sociedade. Retomarei esse assunto mais adiante.

Além das construções filosóficas, importa entender também como a construção da infância se deu historicamente na legislação brasileira.

Lopes e Souza e Silva (2007) fazem um panorama histórico das diferentes formas que o judiciário entendeu a criança ao longo do século XX e início do XXI. Segundo as autoras, a primeira lei com um olhar voltado para as crianças foi o Código de Menores de 1927. Esse surgiu para

dar assistência e proteção aos “menores” de ambos os sexos “abandonados e delinquentes” que tivessem menos de 18 anos. Os “menores” “abandonados” e “delinquentes” a que a lei se refere identificam uma concepção de infância específica, a da “criança infratora”. (p.134)

Como é possível inferir na citação, a ideia fundante da lei era manter a ordem social nacional, educando e, assim, recuperando as crianças que por qualquer motivo não estavam dentro do padrão social estabelecido como bom e aceitável.

A atualização dessa lei, em 1979 estabeleceu “*novas diretrizes para medidas de proteção, vigilância e assistência aos menores em situação irregular*”, ampliando assim os poderes do judiciário, uma vez que tinha o “*intuito de atender desvalidos, abandonados e infratores, e também adotar meios de prevenir ou corrigir as causas de ‘desajustamento’ destes menores*” (*ibidem*, p. 134)

Vale ressaltar que, nesse momento histórico, o Brasil vai na contramão da discussão que se iniciava na Europa, de valorização do ser humano e da infância.

Diante da legalidade, é importante considerar também os principais documentos e acordos internacionais que trataram das questões da infância no decorrer do século XX no Brasil: a Declaração dos Direitos Humanos proclamada em 1948 pela ONU afirmando que todo ser humano é um ser de direito; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) criado em 1950 com o princípio básico de promover o bem estar da criança e do adolescente em suas necessidades básicas; a Declaração dos Direitos da Criança proclamada em 1959 pela ONU verificando que as condições da criança exigiam uma declaração à parte, devido sua imaturidade física e mental, necessitava assim de proteção e cuidados, explicitando os direitos fundamentais da criança (LOPES e SOUZA E SILVA (2007, p. 134-135).

Somente após o fim da ditadura militar e com o reestabelecimento da democracia, a infância brasileira começa a ser pensada em consonância aos grandes órgãos mundiais. Assim, na década de 1990, após discussão com várias entidades e com os mais interessados, as próprias crianças, é promulgada a lei 8.069 que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), o qual dá a criança o *status*, como qualquer outro membro da sociedade brasileira, de um ser de direitos.

Jamillo (2007) discute que esse movimento iniciado no mundo moderno de pensar a formação das crianças de uma maneira distinta à do adulto e a conceber como um ser de direitos altera significativamente a dinâmica social, seja no nível macrossocial, seja na vida intrafamiliar. Segundo a autora “*Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales*”¹⁵ (p.113). Desta maneira, a “reinvenção” do conceito de infância moderno traz consigo um caráter dúbio: sendo a criança vista e entendida como um ser diferente do adulto com necessidades próprias, a maneira de educá-la e instruí-la também deve ser vista com particularidades. Ainda segundo a autora

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores; la familia como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental.

¹⁵ “Pensar nas crianças como cidadãos é reconhecer igualmente os direitos e as obrigações de todos os atores sociais”. Tradução nossa.

Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría¹⁶. (p. 111)

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*, anteriormente citado, dialoga com a concepção de infância supracitada. No Art. 2º, encontramos que toda a sociedade é responsável por toda e qualquer criança: “*É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor*”. Além disso, destaco também que este estatuto define legalmente a faixa etária denominada *criança* no Brasil: “*a pessoa até doze anos de idade incompletos*” (Artigo 18º).

Além das leis e estatuto acima mencionados, destacamos também a concepção de criança/infância presente na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Ao ler o documento podemos perceber que a criança é entendida como um ser em formação, a qual precisa desenvolver *capacidades e habilidades* para vir a ser *cidadão*. Ou seja, é a concepção da *criança naturalmente desenvolvida*, da teoria de Jean Piaget, em que as crianças são vistas como seres naturais, antes de sociais, em processo de maturação. Nessa concepção, as etapas de desenvolvimento são previamente conhecidas e possíveis de serem mensuradas, compreendidas e deduzidas para cada criança, baseando-se em modelos pré-concebidos.

Tendo exposto um panorama de diferentes formas de como a criança foi (e é) vista e entendida no campo teórico-filosófico assim como no legislativo, passamos agora à análise de como essas concepções reverberam em nossa sociedade nos dias de hoje.

4.1.2. Resguardo da infância ou discurso modificado?

Tomemos o enunciado comum nos estudos sobre história da educação: “a partir da idade média a criança passou a ser protegida”; aqui, propomos que tenhamos não uma

¹⁶ “À concepção de infância é importante dar importância e reconhecer seu caráter de consciências social, porque ela transita entre agente socializadores; a família, como primeiro agente socializador, e a escola, como segundo agente que, nestes tempos em que a mulher entrou no mercado laboral, assume um papel fundamental. Ambos cumprem um papel central na consolidação e reprodução desta categoria”. Tradução nossa.

visão em bloco de um conjunto de crianças, como o enunciado pode deixar transparecer, mas um entendimento de que as mudanças não chegaram para todas. Refinando um pouco mais, tomemos aquele conjunto de crianças para as quais esse enunciado pode ser verdadeiro para refletir em que medida o que foi fornecido a essa criança de fato se configura como um atendimento que de fato a faz mudar de posição.

Regina Zilberman, no livro *A literatura infantil na escola*, escreve sobre *A história da família*, para sustentar sua argumentação sobre o nascimento da literatura infantil. Baseando-se em vários estudiosos da família – Aries¹⁷, Donzelot¹⁸, Poster¹⁹, Richter²⁰, Shorter²¹, Stone²² –, a autora inicia o texto afirmando que, em meados do século XIII, configura-se a estrutura familiar denominada moderna: “*unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos*” (Zilberman, 2003, p. 33), deixando de existir, então, a noção familiar predominante na idade média que valorizava linhagens e laços de parentescos, visando, principalmente, a manutenção da herança. Dentro dessa estrutura, segundo a autora, as crianças não tinham um *status* diferenciado, nem recebiam atenção particular, “*verificando-se ainda altas taxas de mortalidade infantil, tanto no parto como em tenra idade*” (*ibidem*, p. 36). Ao fazer essas afirmações, a autora dá a entender que antes era assim, mas hoje esse quadro foi alterado.

Queremos, portanto, levantar algumas questões a respeito de tais afirmativas. Ao referir-se à mortalidade infantil, por exemplo, um leitor desavisado poderia pensar que essa realidade inexistia atualmente, o que sabemos não ser verdade. Segundo dados do IBGE, em 2015, a taxa de mortalidade infantil no Brasil foi de 13,82 crianças para cada mil nascidos vivos, enquanto a esperança de vida ao nascer é de somente 75,44% da população brasileira.

O relatório da Unicef de 2015, *Levels & Trends in Child Mortality*, revela, por exemplo, que, entre os anos de 1990 e 2015, 236 milhões de crianças com menos de cinco

¹⁷ ARIES, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

¹⁸ DONZELOT, Jacques. The policing of families. New York: Pantheon Books, 1979.

¹⁹ POSTER, Mark. Teoria crítica da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²⁰ RICHTER, Dieter. Til Eulenspiegel - der asoziale Held und die Erzieher. Kindermedien. Ästhetik und Kommunikation. Berlin: Auk Verlag, n. 27, abro 1977.

²¹ SHORTER, Edward. The making of the modern family. Glasgow: Fontana/Collins, 1979.

²² STONE, Lawrence. The family, sex and marriage in England 1500-1800. London: Pelican Books, 1979.

anos morreram no mundo tendo com principais causas doenças infecciosas, como pneumonia, diarreia e complicações neonatais. Importante observar que esse número é superior a toda população brasileira que, segundo dados do IBGE 2016, é de pouco mais de 206 milhões de habitantes.

Ainda segundo o citado relatório, a região que mais empreendeu esforços para reduzir a mortalidade infantil foi a África subsaariana, contudo esta permanece sendo a região com o maior índice de mortalidade. Em contrapartida, ele aponta que 16 mil crianças morrem diariamente no mundo – o equivalente a 11 mortes por minuto. Segundo os dados apresentados, o período mais crítico é o neonatal,

For too many babies, their day of birth is also their day of death: almost 1 million neonatal deaths occur on the day of birth, and close to 2 million die in the first week of life. In order to continue to accelerate progress [in reducing neonatal mortality], it is critical to ensure that every pregnant woman and every newborn has access to and receives good quality care and life-saving interventions. The vast majority of maternal and newborn deaths can be prevented by relatively straightforward effective interventions. Quality of care in delivering these interventions along the continuum of care during pre-pregnancy, antenatal, intra-partum, childbirth and post-natal periods is paramount to ensure progress²³ (Unicef, 2015, p.07).

Embora seja atribuída à desnutrição a maior causa de morte de crianças entre zero e cinco anos, 80 por cento das mortes têm como causa principal a falta de cuidados neonatais, sendo que, segundo o relatório, a maioria das mortes de crianças são de doenças *“facilmente preveníveis ou tratáveis com intervenções comprovadas e com boa relação custo-eficácia”*. Ou seja, diante dos dados apresentados é possível refutar o paradigma de que na Idade Média havia uma taxa de mortalidade infantil alta em contraposição a ideia de que na atualidade ela não o é mais, porque, na verdade, na contemporaneidade continuamos a tê-la.

²³ “Para muitos bebês, o dia do seu nascimento também é o dia de sua morte: ainda 1 milhão de mortes neonatais ocorrem no dia do nascimento, e perto de 2 milhões morrem na primeira semana de vida. Afim de continuar a acelerar o progresso [de redução da mortalidade neonatal], é fundamental garantir a toda mulher grávida e todo recém-nascido tenha acesso e receba uma boa qualidade de atendimento e intervenções para salvar vidas. A grande maioria de mortes de mães e recém-nascidos podem ser prevenidos por intervenções relativamente simples. Qualidade de atendimento no parto e intervenções a longo prazo, além de cuidado durante o pré-natal, intraparto, parto e pós-parto é fundamental para garantir o progresso”. Tradução nossa.

É inegável que no último século o olhar sob a criança passou a ser de maneira diferenciada; todavia, qualquer generalização acerca desse tema nos fará recair em erro, da mesma maneira que generalizar o conceito de que antes ela não era vista socialmente nos faz cair sob o mesmo erro.

Sobre a questão do “*status diferenciado*” levantado por Zilberman, no Brasil, por exemplo, depois do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), muitas pessoas passaram a atribuir à criança um lugar de destaque na sociedade. A discussão mais recente refere-se à atualização feita no estatuto em 2014, com o que ficou popularmente conhecido como “Lei da palmada” em que se estabelece “*o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante*” (Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014) e prevê sanções àqueles que descumprirem a lei. Muitos pais e mesmo pessoas ligadas à educação levantaram questionamentos de como, com essa lei, poderiam educar as crianças se não mais poderiam dar limites a elas aplicando o castigo necessário. Ou seja, tal qual um adulto formado que necessita de leis – que são de alguma maneira coercitivas – para regular sua conduta social, a criança ainda é vista por um grupo de pessoas como um adulto em miniatura que também necessita de limites coercitivos para aprender a viver em sociedade.

4.1.3. A negligência escondida no discurso do cuidado

Ao dizer que antes da primeira metade do século XIII as crianças não recebiam atenção, essa negação pode suscitar um enunciado positivo ao qual a afirmação presente no texto de Zilberman estaria negando: *após a segunda metade do século XIII as crianças recebem atenção*. Ao estabelecermos oposição entre o enunciado negativo e o afirmativo, pelo aspecto caricato do enunciado afirmativo, vem à luz o aspecto caricato do aspecto negativo. O que estamos afirmando é que as dualidades antes e depois, sim e não, não são suficientes para construir uma compreensão do quadro exposto. A importância em se propor uma leitura nesses moldes de explicitação da exposição mecânica reside no fato de que um raciocínio dual pode nos fazer pensar que nos dias de hoje os adultos dedicam uma atenção especial às crianças, o que não necessariamente é, novamente, verdade.

Temos no Brasil um quadro de realidades bastante complexo o qual não é possível falar de uma única infância ou um único tipo de criança, mas que se faz necessário sempre dizê-los no plural. A complexidade provém da grande diversidade de realidades socioeconômicas, das distinções de porte dos centros urbanos (pequenos, médios ou grandes), diferenças regionais, etc., e o pensamento dual não é capaz de abordar de maneira minimamente satisfatória a problemática colocada.

Vale a pena interrogar, por exemplo, se as crianças que têm grande parte do seu tempo tomado por aulas e cursos, ou permanecem o dia todo em colégios de tempo integral sob a suposta preocupação dos pais em lhes ofertar uma boa formação educacional estão de fato mais bem cuidadas e se estão recebendo atenção. E, se sim, em que aspectos? Elas, não raramente, têm muito contato com babás, motoristas e professores, mas quase nenhum tempo com o núcleo social inicial. O tempo destinado à brincadeira livre sem a intervenção de um adulto também, às vezes, é bastante raro. Vale a pena interrogar também que tipo de constituição subjetiva se obtém dessas relações: das crianças com adultos diversos, mas quase nenhuma com os pertencentes ao núcleo social inicial.

Em alguns casos, em famílias com menor poder aquisitivo, o que vemos são os pais tendo de trabalhar o dia todo – na maior parte das vezes bem distante de casa – e as crianças ficando em creches ou, em alguns casos, os filhos mais velhos (crianças maiores) cuidando dos mais novos (crianças menores). Cada vez menos, as crianças ficam com os avós, uma vez que esses últimos têm que trabalhar cada vez mais para auxiliar nas despesas domésticas.

O filme *Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert e lançado em 2015, é uma boa exemplificação de alguns aspectos relevantes para auxiliar nos questionamentos acima feitos. A protagonista, Val, uma pernambucana que se muda para São Paulo com a intenção de proporcionar à sua filha melhores condições de vida, trabalha e vive na casa de uma família classe média alta há mais de dez anos. Lá, ela se torna a referência afetiva do filho do casal para quem trabalha, uma vez que a mãe do garoto pouca atenção dá a ele e o pai, depressivo, vive dentro do quarto. Embora não tenha podido criar sua própria filha, pois a deixou vivendo com o pai em Pernambuco, é Val quem cria o garoto desde muito pequeno dando-lhe atenção e carinho. Anos depois de sua chegada a São Paulo, Val recebe uma ligação de sua filha, Jéssica, dizendo que quer ir para a cidade para prestar vestibular. Quando Jéssica chega, depara-se com a realidade da mãe (a quem somente

chama pelo nome próprio, pois não tem o vínculo afetivo) e, com seu jeito bastante assertivo, determinado e autoestima elevada, começa a causar problemas em todas as relações até em tão estabelecidas. A trama se desenrola e chega o dia em que Val descobre que Jéssica, assim como ela, deixou um filho em Pernambuco para buscar melhores condições de vida em um grande centro urbano. O ciclo é interrompido quando Val se dá conta de sua realidade, de que sua filha está repetindo sua história e resolve rompê-la pedindo demissão do trabalho e mandando a filha ir buscar o neto para que ela cuide.

Embora seja uma obra ficcional, o filme traz elementos bastante condizentes com a realidade de uma parte dos brasileiros. Analisando a questão dos cuidados com as crianças envolvidas na história, foco deste subitem, Fabinho (o filho do casal) representa as crianças que anteriormente descrevemos, as quais tem seu tempo preenchido com aulas dos mais variados assuntos e vivem rodeadas de funcionários de seus pais, os quais lhes suprem de alguma maneira a atenção e carinho que os genitores, por motivos diversos, não lhes dedicam. Na outra ponta, está Jessica e seu filho, que não convivem com suas mães, pois estas estão em busca de uma melhor condição de vida para a família. Seja em uma realidade ou na outra, em nenhuma delas é possível verificar um *status* de destaque para as crianças envolvidas, em que o ser infantil seja de fato foco de maior atenção.

Desta forma, o que Zilberman chama de *status* diferenciado da criança na sociedade contemporânea precisa ser discutido. Pensar que a criança contemporânea tem um lugar distinto do mundo adulto, no qual ela é protegida e amparada também não condiz com a realidade atual. Hoje, um grande número de crianças é bombardeada pela mídia que as vê como consumidoras em potencial e lhes oferece produtos alimentícios, por exemplo, nada saudáveis, o que corrobora cada vez mais para o aparecimento de doenças antes existentes somente em adultos²⁴. Além disso, há uma intensa erotização do vocabulário nas músicas as quais muitas crianças são expostas, assim como no vestuário a que lhes é oferecido. Ou seja, parte das crianças continuam inseridas no mundo adulto.

A seguir, discutiremos a respeito dos discursos criados ao redor da infância – como os citados acima –, assim como a disputa pela criança em nossa sociedade nos dias de hoje.

²⁴ Para aprofundar essa temática, recomendamos assistir ao documentário *Criança, a alma do negócio*, dirigido pela cineasta Estela Renner, produzido por Marcos Nisti e lançado em 2008.

4.1.4. *O sequestro da criança na sociedade pós-moderna*

Ao estudar as mudanças sofridas com relação à maneira como a criança foi sendo vista após o advento da burguesia, levantamos a seguinte questão: será que essas mudanças ocorreram de maneira empírica ou se fizeram somente no discurso? Ou seja, será que de fato passou a existir um cuidado maior com a criança a partir do momento em que, segundo os estudiosos da sociedade, ela tenha passado a ter um *status* específico na sociedade?

Seguindo a linha de raciocínio que estamos procurando estabelecer desde o início deste capítulo e se retomarmos, por exemplo, o estudo de Ariès citado no subitem 4.1.1., é possível fazer algumas reflexões importantes.

Primeiramente, Ariès nos traz o dado de que, durante a Idade Média, a noção de infância inexistia, pois logo que as crianças passavam a ter um pouco de independência já eram inseridas no mundo adulto. Na contemporaneidade, como abordado no subitem anterior, existe a discussão sobre a adultização da criança, ou seja, sobre tratar a criança como um adulto em miniatura, tal qual era feito na Idade Média, segundo o autor.

Não é difícil, por exemplo, ver na mídia crianças vestidas como adultos, ou participando de concursos de beleza, ou, ainda, dançando de maneira sensualizada músicas de cunho sexual. Hoje, as crianças são entendidas pela indústria do marketing como consumidoras ativas e há uma gama enorme de produtos destinados especificamente ao público infantil.

A questão que queremos reforçar aqui é que as dualidades antes e depois, sim e não, não são suficientes para construir uma compreensão sobre as concepções de criança e infância. Ao dizer que antes as crianças eram inseridas rapidamente no mundo adulto, por exemplo, levamos o leitor a pensar que hoje isso não ocorre mais e que nos dias de hoje os adultos dedicam uma atenção especial às crianças, o que já vimos não necessariamente é, novamente, verdade.

Por outro lado, o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, ao responsabilizar a sociedade como um todo por toda e qualquer criança – no Artigo 18º – ao mesmo tempo em que dá o direito e o dever a todo cidadão do cuidado com a infância, dilui de tal maneira essa responsabilidade que acaba por provocar o movimento oposto, de deixar muitas crianças sob a responsabilidade de um *eu imaginário*, o que faz na prática que não

sejam responsabilidade de ninguém. Quantas pessoas se responsabilizam por uma criança que, explorada por um adulto, é obrigada a pedir dinheiro nas ruas, sofrendo, assim, um tratamento desumano e violento por estar sendo subjugada tal qual trata o artigo anteriormente mencionado do ECA? Ou ainda, quantas pessoas intervêm quando uma criança sofre maus tratos em público, apanhando ou ouvindo gritos de um adulto, recebendo tratamento vexatório ou constrangedor como é descrito na legislação? É nesse sentido que falamos da diluição da responsabilidade a ponto de ninguém se responsabilizar de fato. Obviamente, que em casos extremos, hoje, muitas pessoas denunciam aos órgãos competentes, mas o que o ECA traz é que todos deveríamos nos responsabilizar pela infância de modo geral não permitindo que criança alguma passasse por situações como as exemplificadas acima ou qualquer outra de subjugação e inferiorização por sua condição mais frágil.

Por outro lado, a análise de textos a respeito da infância, incluindo os acadêmicos, permite dizer que há um discurso em torno da infância que transforma a criança em um ser quase mítico, no sentido em que se volta para a idealização dela, assim como com o amparo e cuidados a ela destinados. Esse discurso sobre a infância, que em vez de aproximar-se de uma criança real, constrói uma imagem de criança mítica corrobora uma vez mais com o seu apagamento.

Parece, então, que é possível dizer que o lugar de abandono destinado a muitas crianças, principalmente, até meados do século passado, adquiriu tão somente uma nova roupagem. Contudo, é possível sim pensar em uma preocupação e resguardo maior da infância na atualidade, ao mesmo tempo em que também é pertinente questionar as instituições que disputam esse resguardo. Seja a escola, seja uma junta médica (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos etc.), seja ainda instituições governamentais, como os conselhos tutelares, há uma “disputa” de quem de fato é o melhor para garantir o cuidado com a infância.

Galhardo (2014), em seu trabalho intitulado *Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a pais e professores*, discute a disputa pelo cuidado em matérias sobre o TDAH, revelando que há quatro posicionamentos principais: dos que discorrem sobre o transtorno; daqueles que defendem a existência do TDAH tanto em adultos como em crianças; daqueles que questionam a existência do TDAH como doença alertando sobre a questão da medicalização nas crianças e o mal que o remédio (Ritalina) faz; e daqueles que caracterizam a sociedade a partir de definições da atualidade. A autora

conclui que nenhum desses posicionamentos “busca curar a doença”, mas querem, na verdade *“trazer a criança, os familiares e professores para baixo do seu posicionamento”* (ibidem, p. 91) por meio de estratégias discursivas.

Os discursos médico e pedagógico embasam as estratégias utilizadas com as vozes de especialistas, dando sensação de seriedade e cientificidade ao assunto. Os profissionais da área da saúde afirmam os perigos ou alertam para a falta de provas, cada um de acordo com a vertente da qual faz parte. Os pedagogos, diretores de escola, demonstram um saber universal sobre a educação e como lidar com as crianças.

Já a mídia dissemina os diferentes posicionamentos sensibilizando os adultos que convivem com crianças diagnosticadas, mas as informações também não são neutras, ao contrário, são sempre subjetivas. E buscam, por sua vez adeptos, que são os leitores que compram seus veículos de informação. (Galhardo, 2014, p. 91)

Ou seja, a disputa pelo cuidado e conhecimento sobre a infância não revela necessariamente um cuidado efetivo com a mesma. Porém, reforçamos, o que nos interessa verificar nesse trabalho não é necessariamente o que ocorre no mundo – no âmbito do real –, mas como a preocupação com o resguardo da criança se constitui no texto, ou seja, na discursividade presente.

Naradowski (1993, p.18-19), em seu trabalho, já apontava para o questionamento aqui levantado, mas com relação à pedagogia enquanto ciência:

A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a normalizar e explicar a produção de saberes no âmbito educativo escolar, orienta seus esforços para fazer dos pequenos “futuros homens úteis”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores”, etc. A pedagogia encontra na criança seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles anos antes, nos anos de sua infância e consequentemente, nos de sua educação. (...) a pedagogia se erige como um “grande relato” em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada.

Para o autor, a infância é um campo de projeções daqueles que exercem a pedagogia, da mesma forma em que é uma fonte de preocupações teóricas em que

algumas áreas do conhecimento – como a psicologia e a medicina – irão adequar seus discursos para poder disputá-la. Dentro da cultura escolar, segundo o autor, os discursos são ainda mais específicos, o que não significa ainda que fora do campo filosófico haja, de fato, um cuidado com a criança:

(...) Há nestes uma reflexão pormenorizada sobre o desenvolvimento da atividade infantil nas situações escolares. Mas, além das inúmeras diferenças teóricas, todas as correntes incluídas em tais disciplinas parecem guardar uma característica comum: definem normalidade e patologias, progressos e regressões, benefícios e prejuízos concernentes, em primeiro lugar, às ações empreendidas pelos educadores, e em segundo lugar, às respostas dadas pelas crianças a essas ações. A pedagogia elabora uma analítica da infância em situação escolar. (*ibid.*, p.20)

Ainda dentro do discurso escolar, queremos realizar a análise de alguns artigos da LDB. O Artigo 29º delimita as atribuições da Educação Infantil na educação brasileira. Vejamos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como **finalidade** o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando** a ação da família e da comunidade. (*grifo nosso*)

Ao fazer uso da palavra “completando”, a lei acima citada deixa evidente que a educação dada pela *família* e a *comunidade* são insuficientes e, por isso, precisam do auxílio de uma instituição mais capacitada, que existe com a *finalidade* de desenvolver integralmente a criança. Assim, a instituição escolar traz para si o direito de resguardar a infância, deslegitimando e reforçando a ideia de incompetência do núcleo social inicial para educar as crianças.

O discurso de legitimação da instituição escolar como a única capaz do desenvolvimento das habilidades e capacidades infantis, além de promover a inserção do indivíduo no meio social de maneira adequada, ou seja, no “exercício de sua cidadania”, repete-se ao longo de todo o documento, como é possível verificar no artigo abaixo:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Como é possível inferir do artigo acima, a *formação indispensável é fornecida* pela escola.

A imagem que se constrói na LDB sobre a família, ou como preferimos chamar neste trabalho, núcleo social inicial, é reforçada através do pressuposto que eles possuem de si: atualmente, o mercado editorial, por exemplo, possui infinitos exemplares para ensinar as pessoas a lidarem com as crianças, dando receitas, reforçando a imagem de que o núcleo social inicial não tem a competência suficiente para educá-las e, por isso, precisam de modelos e manuais para que possam fazer da maneira adequada.

Barbosa (2013) aponta para uma pergunta que aflora do embate de famílias com a justiça: “Teria a escola o monopólio no que diz respeito à socialização?” (p. 83).

Nesse trabalho, Luciene Barbosa mostra o argumento de famílias que brigaram na justiça pelo direito de ensinar seus filhos em casa – o *homeschooling* –, assim como as decisões judiciais sobre o assunto. Um dos argumentos mais frequentes dos juízes para negar o pedido dos pais diz respeito à socialização da criança. Segundo esses juízes, a escola é a responsável por promover a adequada socialização do indivíduo, uma vez que somente nesse espaço a criança terá a possibilidade de conviver e aprender com outras crianças de diferentes classes sociais, raça, cor, credos, etc., podendo vivenciar as diferenças existentes na sociedade, enquanto em casa teriam somente a experiência dos iguais.

As famílias, em contrapartida, refutam o argumento dizendo que suas crianças participam de diversos ambientes sociais – parques, igrejas, trabalhos voluntários, etc. –, de maneira mais intensa e verdadeira que a escola, e questionam o monopólio de socialização e aprendizado imposto através da instituição escolar.

O debate trazido por Barbosa no trabalho descrito vem fomentar a discussão de como os discursos institucionais disputam o resguardo da infância, transformando-a em um objeto de desejo de posse e cuidado sem, no entanto, promoverem efetivamente o lugar de cuidado da criança.

No próximo item, discutiremos como os discursos em torno da criança são apresentados em textos acadêmicos veiculados na formação de professores e como esses discursos formam imagens, tanto do que vem a ser um professor que se propõe a trabalhar com a infância, quanto revela a imagem que as instituições têm sobre a docência ao utilizarem esses textos nos cursos de formação.

4.2. Preocupações com a formação inicial e consequências

Feita a discussão sobre as concepções de infância/criança hoje existentes, propomo-nos agora a analisar e discutir como essas concepções formam imagens sobre a criança e como essas imagens reverberam na imagem construída do adulto que irá trabalhar com ela, mais especificamente, o professor da educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Analizamos quatro textos acadêmicos com características diferentes, mas que possuem como foco central ou a formação de professores, os cuidados com as crianças, ou ambos. O estranhamento frente aos textos escolhidos para essa parte do *corpus* foi o motivo principal para a seleção deles; além do fato de que, devido às temáticas abordadas, esses textos têm potencial para serem utilizados na formação de professores; por isso, queremos discutir as imagens neles existentes e quais seriam os impactos causados, se utilizados nos cursos de formação.

4.2.1. Análise do texto 1

O primeiro texto que propomos analisar foi publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas em 1999. Possui como palavras-chave os termos “educação infantil”, “relações de gênero”, “relações raciais”, “formação de professores”. Interessou-nos observar como é feita a relação entre os termos acima explicitados e a(s) imagem(ns) construídas pela autora ao longo do texto. Além disso, embora seja um texto do final do século passado, após uma busca no Google Acadêmico, foi possível verificar que ele possui 192 citações, sendo elas datadas do ano de 2000 a 2012, o que nos leva a entender que é considerado um texto atual e relevante na área de conhecimento pelo assunto abordado.

O artigo se propõe a analisar “*o processo de expansão da educação infantil [...] e seus desdobramentos atuais*”, lançando mão de dados de organismos governamentais e intergovernamentais (IBGE, SEEC/MEC, UNICEF e UNESCO), e realizar uma reflexão

“sobre os sentidos de ações afirmativas e políticas para todos como estratégias de democratização da educação infantil”.

A autora inicia explicando como se dá a cultura sexista no interior das escolas por meio da oposição entre os países ricos e pobres, concluindo que *“a situação brasileira se assemelha à dos países ricos em patamar inferior”*, ou seja, tem *“igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema e intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica”*. Essa será, portanto, a tese defendida em todo o artigo, a de que a educação infantil é ruim e precária devido a dois processos, a saber: abertura de postos de trabalhos para professoras a mulheres leigas (que aparecem em alguns momentos do texto como mulheres negras) e o preenchimento de vagas por parte das crianças negras e pobres.

Como iremos demonstrar a partir de trechos retirados do texto, a autora culpabiliza os professores e a população negra e pobre pelo que ela chama de precarização e má qualidade da educação infantil no Brasil utilizando-se de estratégias linguísticas, como podemos ver a seguir:

Texto 1 – Exemplo 1

[...] analisando a expansão da educação infantil no Brasil – que pode ser entendida como abertura do acesso ao sistema educacional para crianças com idade inferior a sete anos – deparei-me com dois processos discriminatórios simultâneos: o expressivo número de crianças retidas no pré-escolar ao invés de frequentarem o ensino fundamental em que deveriam estar por direito (número que é mais expressivo para crianças negras, residindo no Nordeste); aumento significativo do número de professoras leigas (sem qualificação educacional compatível) arcando com a expansão das matrículas no pré-escolar. (grifos nossos)

As palavras acima destacadas criam uma cadeia imagética depreciativa com relação ao momento histórico da expansão da educação infantil no Brasil: a soma da carga semântica de “idade inferior” + “processos discriminatórios” + “crianças retidas” faz com que o leitor crie uma imagem ruim; quando essas palavras são associadas a “crianças negras” e “Nordeste”, a carga semântica antes construída recai sobre essas palavras corroborando para a imagem negativa do quadro que é finalizada com “professoras leigas” + “sem qualificação”.

Os adjetivos unidos a essas palavras reforçam a ideia de negatividade: “expressivo” e “significativo” são utilizados como intensificadores depreciativos. Assim, a autora começa a construir a ideia de que o problema da educação infantil brasileira está diretamente relacionado a seu início, ou seja, porque na sua grande maioria haviam crianças negras e nordestinas, valores esses socialmente associados à pobreza e à precariedade.

A questão é que essas imagens não ficam somente vinculadas ao fato histórico em si, mas o leitor hoje ao se deparar com esse enunciado pode associá-lo à problemática vivenciada atualmente dentro da educação infantil e a sua formação e expansão, relacionando-as diretamente a ideias depreciativas.

Ainda na construção dessa imagem, a autora segue explicitando qual será sua intenção com o artigo, como podemos observar no *Exemplo 2*:

Texto 1 – Exemplo 2

Nessa pesquisa, mostrarei, adiante, como a expansão da educação infantil brasileira apoiada no argumento da igualdade de oportunidades para crianças das classes populares no ensino fundamental, baseou-se na ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além de discriminação de mulheres adultas das classes populares. (grifo nosso)

A conjunção *que* no início da oração grifada traz a relação de consequência com a oração anterior. Ou seja, a ideologia que dizia que a mulher era o ser humano mais apto para a função docente devido ao seu caráter materno e naturais de cuidado foi o responsável tanto pela exclusão das “crianças pobres e negras” como de “discriminação de mulheres adultas das classes populares”. É possível observar que a autora do texto não dá nenhuma explicação para estabelecer tal relação; contudo ao lançar mão desse conjunto de palavras – “aptidões”, “femininas”, “docente”, “exclusão”, “crianças pobres e negras”, “discriminação”, “mulheres” e “classes populares” – reforça a imagem negativa até então construída, agregando a todas essas palavras uma carga semântica negativa.

Como é de se esperar em um artigo científico, a autora apresenta a voz de uma segunda autora a fim de agregar credibilidade à teoria a qual está sendo construída. A citação utilizada é a que encontramos a seguir:

Texto 1 – Exemplo 3

(...) esta ideologia da vocação espiritual e emocional e o acesso relativamente aberto à educação infantil como ocupação teve resultados tanto negativos quanto positivos. (...) De um lado fez com que a educação infantil fosse uma ocupação atraente para muitas mulheres (...) por causa de sua informalidade e o apelo de poder se expressar e ser paga para cuidar. E com nenhum, ou quase nenhum treinamento específico, um número significativo de mulheres tornaram-se professoras de educação infantil simplesmente em virtude de seu sexo e do amor devotado às crianças associados ao gênero feminino. Esta facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior para as quais ensinar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social.

Na segunda linha do *Exemplo 3*, encontramos a ideia de que houve aspectos “tanto negativos quanto positivos”. A primeira questão a se observar é a ordem utilizada na expressão: primeiramente são os aspectos negativos, então seguidos dos positivos. A expressão popular se faz de maneira contrária, mas ao colocar nessa ordem deixa claro o grau de relevância dado pela autora a cada aspecto.

Outro aspecto é que, se consideramos todo o contexto criado no interior do artigo e as escolhas lexicais utilizadas, mesmo o argumento apresentado como positivo acaba não sendo realmente positivo. Ao dizer que a “*facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior*”, é possível inferir duas coisas: i. há associação direta entre as palavras “mulheres” e “inferior”, colocando as mulheres que assumiram o cargo de professora como inferiores – o que é reforçado pela imagem já construída de “leigas”, “negras” e “sem qualificação” –, além de se apoiar e reforçar a imagem construída na sociedade patriarcal de que a mulher é inferior ao homem, e assim, ii. ao “ensinar” tem a “possibilidade de ascensão social”, ascensão essa que no contexto criado entende-se como uma possibilidade em deixar de ser inferior tanto em sua condição econômica, como na de qualificação profissional e, por fim, em relação a outras mulheres que não possuem um emprego e são mães ou cuidadoras de crianças.

Importante perceber que as construções das imagens são ancoradas em discursos presentes na sociedade brasileira – uma sociedade patriarcal, marcadamente de raiz

escravocrata e com complexo de vira-latas²⁵. Reforçando esses discursos, a autora compara o Brasil aos EUA dizendo que

Texto 1 – Exemplo 4

No Brasil, o desprestígio da educação infantil tem origem próxima e distinta daquela evidenciada nos EUA (...) A creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”. Primeiramente, há que se discutir a comparação feita pela autora entre o Brasil e os EUA: sendo os Estados Unidos uma grande potência mundial, muitos brasileiros os vêem como um lugar com mais justiça e vantagens para se viver do que os problemas lá existentes. Tendo isso em vista, com a comparação acima, pode surgir o seguinte pensamento “se até lá é assim, imagina como poderia ser diferente aqui?”

Além disso, embora ela coloque que a “origem é próxima e distinta”, não há explicação no texto em relação a que é próximo e a que é distinta. O segundo aspecto é exatamente o tom pejorativo da frase: ao considerar que a creche não é para “produzir” seres humanos, desconsidera a humanidade dos filhos de escravas (negros, portanto).

O texto segue apresentando dados para justificar sua tese. Um dos dados apresentados é com relação à população branca e negra nas diferentes regiões do Brasil:

Texto 1 – Exemplo 5

Veremos, no decorrer do trabalho, como uma política de educação infantil para todos, construída a partir de um modelo, com baixo investimento, sustentado pela disponibilidade de mão-de-obra feminina sem qualificação compatível com a função docente e declarando-se como medida para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país (estados do Norte e Nordeste), redundou em novo processo de exclusão de crianças negras no sistema educacional e discriminação de mulheres no mercado de trabalho.

Novamente, como é possível observar, o discurso vem carregado de depreciação e desprestígio. Assim, a autora culpabiliza a cor da pele, a questão socioeconômica e determinadas regiões do país pela precarização da educação infantil, ao invés de fazê-la pela falta de investimentos, políticas educacionais adequadas, valorização do

²⁵ RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p.51- 52: Complexo de vira-latas.

professorado. Reforça a imagem já tão estigmatizada de que tudo o que é referente à periferia, a negros e nordestinos é ruim.

O último parágrafo da conclusão do texto encontramos o seguinte:

Texto 1 – Exemplo 6

Retomo então para concluir, a proposta de Willian Julius Wilson (1987) para políticas públicas destinadas à população negra pobre norte-americana – posição também defendida por Carlos Hasenbalg (1992) no Brasil: necessitamos de políticas não sexualmente ou racialmente específicas, mas daquelas que visem à diminuição das desigualdades econômicas e educacionais. No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais) o que passa, hoje, pela formação educacional dos(as) docentes que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Afinal, essas instituições são espaços para educação das crianças e de trabalho para as mulheres.

Embora o *Exemplo 6* tenha um tom mais ameno e tenta ter um caráter mais positivo, todas as imagens construídas ao longo do texto acabam aparecendo e a depreciação da criança e do professor se sobressaem. Ao dizer, por exemplo, que “*No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade*”, parte-se do princípio que todas as crianças brancas possuem acesso à educação infantil de qualidade – muito embora em momento algum a autora discuta o que seria isso realmente –, ao passo que todas as crianças que são negras, por serem pobres, não tem esse acesso. Esse reducionismo maniqueísta, além de demonstrar falta de conhecimento da realidade, reflete um preconceito por parte da pesquisadora.

Por fim, acaba por apontar que a resolução de toda problemática está nas mãos dos professores e em suas formações. Importante se faz observar que todo o tempo isso é dito, mas não há nenhuma pesquisa ou dado que diga como são as atividades desenvolvidas nas creches ou nas pré-escolas (como eram denominadas) para sustentar tal afirmação.

4.2.2. *Análise do texto 2*

O segundo texto da análise aqui proposta foi escrito para integrar uma coletânea utilizada para a formação de professores pelo governo do Estado de São Paulo. A coletânea contou com 32 volumes reunindo *“artigos de educadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros apresentando experiências sobre diversos temas envolvendo a Educação”* e, especificamente o artigo aqui tratado, fez parte do volume de número 7, *O Cotidiano da Pré-escola*, que *“aborda a formação de educadores para creches e pré-escolas e focaliza a importância do jogo e do brinquedo no desenvolvimento infantil, bem como a construção da representação na infância”*.

O artigo é composto por sete páginas, sendo que a última é referente à bibliografia. Nele, propõe-se fazer um resgate histórico sobre o brinquedo na educação. A frase que abre o texto diz que por falta de *“estudos históricos acerca da evolução do brinquedo no Brasil”* será adotada como parâmetro a *“história do brinquedo na sociedade francesa”*. Contudo, o texto reconta os usos feitos por brinquedos ao longo da história da civilização ocidental. Discorre, por exemplo, que eram usados pelos romanos para formar soldados e que, posteriormente, alguns escritores relatam ser usado tanto para os primeiros estudos como para o *“fortalecimento do corpo e do espírito”*. Segue relatando como a sociedade cristã faz uso dos jogos: primeiramente como forma de castigo nos *“tempos medievais”*, depois de maneira lúdica no Instituto dos Jesuítas com Ignácio de Loyola para então, no Renascimento, surgir com o caráter educativo e ir ganhando força ao longo dos séculos. E, a partir da metade do artigo, cita diversos autores (Comenius, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Óberlin, Decroly, Montessori, Herbinière-Lebert, entre outros) apontando como os jogos eram entendidos e utilizados por eles. Como é possível observar, somente Herbinière-Lebert e Óberlin são franceses, sendo todos os outros das mais diferentes nacionalidades.

Em seu título, há a palavra *“considerações”*. Uma das acepções desse termo, segundo o dicionário Priberam, é *“ato ou efeito de considerar”*, sendo a acepção de *“considerar”*, ainda no mesmo dicionário, *“examinar atentamente”*. Interessante observar que o artigo não atinge essa proposição, ou seja, fazer um exame atento e, por que não, crítico – já que a autora é tida como uma autoridade no assunto no Brasil –, realizando somente uma espécie de revisão bibliográfica, não acrescentando nenhuma informação

ou reflexão. Concordamos com Pimenta (1996) ao dizer que *“uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”* e considerando que no texto em questão é possível verificar que não contribui com nenhuma das questões elencadas por Pimenta, nem mesmo na “revisão das tradições” – que poderíamos considerar ter sido o foco do artigo – discutindo efetivamente, por exemplo, a relevância do brinquedo em tempos remotos e a sua utilização nas creches e nos primeiros anos do ensino básico.

No último parágrafo do artigo, encontramos:

Texto 2 – Exemplo 1

Este pequeno histórico foi elaborado para atender às seguintes finalidades:

o **ressaltar** a importância de brinquedos e brincadeiras para a educação pré-escolar; o **subsidiar** o aparecimento das brinquedotecas; o **ênfatizar** a necessidade de recuperar brinquedos e brincadeiras tradicionais, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil; o **assinalar** a presença de propostas psicológicas que permitem a construção de representações infantis; e a **alertar** para o risco do excessivo de jogos didáticos que desvirtuam tanto as tarefas do ensino como a natureza do jogo. (grifo nosso)

Esse parágrafo pode nos dar a impressão de que todos os temas ali descritos foram discutidos. Porém, na verdade, como dito anteriormente, não há por parte da autora nenhum tipo de análise dos temas tratados.

Sobre a importância dos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, há um relato de como se começou a usar os dois na educação, a partir da listagem de autores e o uso que faziam de ambos no desenvolvimento da aprendizagem infantil, não sendo discutida – ou sequer citada –, de maneira alguma a fase da pré-escola especificamente.

Subsidiar significa contribuir, auxiliar, dar respaldo. No texto em discussão, a autora, assim como nos demais tópicos, traz pinceladas de dados a respeito de como surgiram as brinquedotecas, não havendo nenhuma contribuição de fato sobre o assunto.

Já sobre os brinquedos e brincadeiras tradicionais, há tão somente a citação do quadro de Pierre Buchelle que, segundo a autora, retrata as brincadeiras de rua em 1560, seguido pela afirmação de que esses jogos já estavam presentes na Grécia e que no Brasil

as pesquisas ainda são bastante precárias sobre o assunto. Toda essa “discussão” é feita em exatamente dez linhas e meia, não havendo, portanto, nenhuma ênfase sobre o assunto.

Ou seja, não podemos dizer que esse texto seja uma produção de conhecimento, uma vez que ele não contribui com nenhuma discussão, sequer atendendo efetivamente o que lhe foi proposto. Considerando o veículo de circulação e o público a que se destina, o falseamento na produção de conhecimento aponta como a profissão docente, mais especificamente, daqueles que trabalham com crianças é vista e entendida por instâncias governamentais. E mais, se entendermos como Santos *et al* (2012) “*que a concepção de educador está atrelada às concepções de criança, de aprendizagem, de desenvolvimento e de ensino*”, percebemos que temos ainda muito a discutir sobre como, por que e para que estamos formando professores.

4.2.3. *Análise do texto 3*

O terceiro texto possui 18 páginas, com uma introdução de um pouco mais de duas páginas, e o corpo do texto discute 18 itens das *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil*. Ao final, encontra-se uma página e meia ocupada pelo que a autora nomeia como *Bibliografia para consulta*. Não há nenhuma referência bibliográfica ao longo do texto e, por isso, não consta final do texto o item intitulado “referências bibliográficas”.

A primeira característica que chama a atenção nesse artigo é a existência de um grande número de listas em seu interior. Entende-se aqui por lista a seguinte acepção do Dicionário Escolar da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras: “enumeração de nomes de pessoas ou coisas; relação, listagem”. Além disso, compreendemos também que uma lista deva pertencer um campo semântico específico, ou seja, se estamos falando de uma lista de supermercado, não podemos admitir que nesta tenha o item “preparar o almoço” ou “estudar”, uma vez que esses elementos devem fazer parte de um outro tipo de lista – de afazeres, ou responsabilidades, por exemplo.

É interessante lembrar a popularização do uso de listas na alfabetização. Tal procedimento foi acentuado com o advento das propostas de Emilia Ferreira e Ana

Teberosky. Na obra *Psicogênese da língua escrita*, as autoras propõem às crianças que contribuem como sujeitos de estudo a produção de listas de palavras – algumas ensinadas pela professora; outras de igual dificuldade, porém desconhecidas; e por fim, a elaboração de uma oração – para demonstrar que com tal metodologia as crianças defrontam-se com suas hipóteses de escrita e, assim, progridem no aprendizado da língua escrita.

Atualmente, podemos dizer que, de acordo com essa perspectiva, quem não usa listas não está de acordo com “a maneira correta de ensinar”. O uso de listas faz parte de um processo de ensino-aprendizagem relacionado ao método construtivista; considerando-se que este é o método em voga, não o seguir é considerado por muitos quase um sacrilégio. Seguindo um pensamento maniqueísta, alguns defensores do construtivismo por vezes não ponderam que não seguir o método único e exclusivamente pode ser uma opção pedagógica do profissional, a partir de observação de sua realidade e habilidades do educando. Dessa maneira, foi posta a distinção construtivista *versus* tradicional, sendo essa segunda entendida pejorativamente como falta de conhecimento, uso de metodologia retrógrada e não funcional. Talvez por isso seja possível encontrar um vasto uso de listas no processo de ensino-aprendizagem da aquisição da escrita, mas que não denotam necessariamente apropriação da metodologia proposta pelo construtivismo e uso adequado da mesma, porém provavelmente uma maneira encontrada por muitos profissionais alfabetizadores de fazerem uso de um mecanismo característico da metodologia considerada profícua e não serem tachados de desatualizados, retrógrados ou, até mesmo, incompetentes. Assim sendo, fazem-se listas de quaisquer coisas e de qualquer forma, no máximo procurando seguir uma certa definição de campo semântico.

Chama-nos a atenção o fato de ser possível encontrar em textos acadêmicos produzidos por intelectuais adeptos e divulgadores da perspectiva proposta por Ferreiro e Teberosky no Brasil o uso de listas em seus próprios textos de maneira incorreta. Essa é uma das características proeminentes do texto aqui analisado. Observemos um exemplo dele extraído:

Texto 3 – Exemplo 1

A criança explora o mundo, vendo casas, prédios, morros, florestas, árvores com flores e frutos, pássaros, animais, nuvens, céu, plantações, rios, riachos e o mar, jardins, ruas, bueiros, lixos, fumaça das fábricas, mangues, supermercado e carros, e desta forma vai compreendendo o mundo

em que vive, brincando com seus amigos, cuidando para preservar a natureza sem o desperdício dos recursos naturais.

Como dissemos anteriormente, o princípio de uma lista é o fato de ela conter itens do mesmo campo semântico. No exemplo acima é possível verificar uma lista contendo 25 itens que englobam, pelo menos, três campos semânticos diferentes os quais ainda podem ser subdivididos, a saber: lugares (urbanos, naturais – de floresta, campo e praia), coisas (pertencentes à natureza e ao meio urbano) e ações; sem contar com as redundâncias, tais como: floresta/árvores, rios/riacho, pássaros/animais, nuvens/céu. O efeito associativo da sequência dos itens também pode ser considerado e causa estranheza: quantas crianças, em quantos lugares têm a possibilidade de “explorar o mundo” tendo contato com “fábrica – mangue – supermercado” ao mesmo tempo? Além disso, associar o fato de uma criança “explorar” e ter contato com o mundo a seu redor, brincando com seus amigos, tal qual propõe a autora, diretamente ao cuidado com a natureza de modo a cuidar “para preservar a natureza sem o desperdício dos recursos naturais”, sem que seja educada para isso, não nos parece verossímil.

Ao longo do texto, é possível perceber que tanto as enumerações, como a confusão de conceitos e campo semântico são correntes. Vejamos outro exemplo:

Texto 3 – Exemplo 2

(...) A linguagem se amplia, quando ela tem oportunidade de viver no meio de diferentes gêneros textuais: conversação diária, história, livro, desenho, pintura, TV, rádio, computador, música, dança, embalagens de alimentos.

A lista proposta é a de “gêneros textuais”. Importa dizer que não nos interessa entrar aqui na discussão a respeito do conceito de gênero textual, uma vez que não se tem uma única definição do mesmo, podendo ainda ser definido de diferentes formas; contudo, como é possível verificar no exemplo apresentado, a autora oscila entre diferentes maneiras de se pensar e entender o que seria esse conceito. Como “TV”, “rádio”, “livro” e “computador” podem ser colocados juntos como gêneros textuais? Ou ainda “dança” e “embalagens de alimentos” compõem tal lista?

A discussão feita anteriormente sobre o uso de listas pode, de certa maneira, ser estendida para o uso dos gêneros textuais. A noção de gênero textuais ganhou força,

principalmente, a partir de 1998, com a publicação do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, o qual propunha o ensino de língua materna a partir de gêneros do discurso. Embora fosse, como o próprio nome diz, somente um parâmetro de propostas metodológicas, o documento foi tomado como obrigatório e, atualmente, existe um imperativo para que se ensine língua materna a partir dos gêneros textuais. Diversos autores discutem como essa estratégia de ensino vem sendo usada e, como já dissemos, não é interesse deste trabalho aprofundar ou ampliar tal discussão, mas somente apontar que, na tentativa de mostrar-se inserida em um contexto de ensino-aprendizagem dito como o correto – assim como o construtivismo –, a autora não esclarece como entende esse conceito e se confunde ao utilizá-lo.

Outro aspecto que compõe o texto aqui discutido é a maneira como a autora revela a si mesma e sua maneira de ver e entender o mundo a partir de proposições de trabalho com as crianças. Vejamos os dois exemplos que seguem:

Texto 3 - Exemplo 3

Brincando com crianças de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes, as crianças aprendem suas brincadeiras típicas. Nas brincadeiras de faz de conta, o pentear o cabelo no salão de beleza, diante do espelho, leva a criança conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e apreciar a estética de seu grupo cultural.

Texto 3 - Exemplo 4

Brincadeiras como fazer cabana com folhas e galhos, brincar nos troncos das árvores expressam os valores de comunidades rurais. O mundo tecnológico aparece representado nos brinquedos como o celular, o fogão, a geladeira.

No *Exemplo 3*, é possível observar que a autora parte da própria realidade de não convivência com algumas culturas e expande isso criando uma imagem de que as crianças que receberão a educação por ela proposta são urbanas, brancas e somente convivem com seus iguais, não tendo contato, por exemplo, com crianças negras. Assim, as crianças “*de outros países ou de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e afrodescendentes*” são entendidas pela autora como apartadas da educação formal e possuintes de uma cultura particular e exótica com quem as crianças – existentes em seu imaginário – que frequentam a escola podem aprender “brincadeiras típicas”. Ademais,

vale chamar a atenção para o fato de ela colocar essas culturas no mesmo plano de “outro país”, reforçando a ideia de exterioridade de sua própria realidade.

O documentário *Território do Brincar*, lançado no Brasil em 2015, mostra-nos que não existem brincadeiras típicas, mas sim tipos de brincadeiras que as crianças em qualquer parte do Brasil costumam brincar. O que irá diferir de região para região são os materiais utilizados na concretização das brincadeiras. Da mesma maneira, a associação feita no *Exemplo 4* entre o tipo de material usado na brincadeira (“folhas e galhos” *versus* “fogão e geladeira”) e o “valor cultural” pode revelar, talvez, preconceito e falta de conhecimento da realidade por parte da autora. Ao dizer que “folhas e galhos” são típicos de comunidades rurais em seu contraponto, fica implícito que essas comunidades não têm acesso ao que ela chama de “mundo tecnológico” sob os exemplos de “fogão e geladeira”. E a recíproca, nessa lógica, é verdadeira: o meio urbano que faz uso da tecnologia não possui árvores e, portanto, as crianças não brincam com elas, muito menos com suas partes – folhas, galhos, troncos, raízes etc.

Outra questão a ser levantada nesse texto é em relação à supervalorização dada à educação institucionalizada em detrimento daquela adquirida socialmente – seja no núcleo social inicial ou na comunidade.

Como já dissemos anteriormente, há na literatura específica uma longa discussão sobre o ensino na escola *versus* ensino em casa. O presente trabalho não tem a pretensão de levantar tal discussão, ou mesmo acrescentar algo a ela, mas tão somente abordá-la para elucidar uma das características do texto utilizado aqui como *corpus*.

Uma parte dos defensores da educação formal, institucionalizada, apontam que uma das mais importantes funções dessa é a socialização do indivíduo. Ao se relacionar com indivíduos diferentes de si e com concepções e ideais distintos daqueles adquiridos no núcleo social inicial, a criança aprende os princípios básicos de respeito e cidadania.

Em contrapartida, parte daqueles que defendem o ensino em casa entendem que compete aos pais a educação dos filhos e, conseqüentemente, a decisão sobre qual é a melhor forma de educação para eles. Sendo assim, cabe ao núcleo social inicial a formação moral, religiosa e, inclusive, intelectual das crianças.

Barbosa (2013) aponta que,

Diante de tal problemática, assume-se a dificuldade de se valorar o tipo de socialização oferecido pela escola e família na tarefa de educar, defendendo-se que todos os espaços de oferta de socialização podem

trazer aspectos positivos e negativos à criança em sua formação (ibidem, p. 238)

Concordamos com Barbosa e, por isso, sobre o texto aqui analisado questionamos a posição da autora em atribuir à escola a exclusividade pela socialização da criança. Tomemos aqui dois exemplos:

Texto 3 – Exemplo 5

(...) o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês são essenciais ações lúdicas que envolvem turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos (grifo nosso).

Texto 3 – Exemplo 6

A construção de uma imagem positiva de si e do mundo inicia-se desde o ingresso do bebê na creche, com a atenção e o carinho da professora e os vínculos construídos entre os dois (grifo nosso).

A partir dos dois exemplos acima citados, gostaríamos de mostrar duas direções antagônicas da argumentação da autora:

i. a que procura dar à professora um *status* de importância muito superior ao que de fato lhe compete, anulando a vivência infantil fora da escola, e seu relacionamento com o núcleo social inicial, amigos, comunidade, etc., atribuindo à escola – e à professora – um papel e relevância que não são necessariamente unicamente desta instituição;

ii. e, ao mesmo tempo, o tipo de informação dada é tão básico que desqualifica o professor.

Intriga-nos o esforço, recorrente no texto da autora, de exaltar o docente em detrimento ao restante da sociedade que também exerce influência na formação infantil. A princípio, diríamos que tal fato ocorre na tentativa de valorizar a profissão desvalorizada por boa parte dessa mesma sociedade, porém a maneira com que escreve provoca o efeito contrário, ou seja, banaliza e desvaloriza o fazer docente. É o que vamos chamar de “gourmetização” do fazer docente.

O termo *gourmet*, originalmente, provém do campo da gastronomia para designar um estilo de culinária mais elaborado e requintado, feito de forma criteriosa, com

produtos de qualidade e apresentado de maneira artística. Porém, com a popularização do termo nos últimos anos, a concepção mudou. Hoje, ele é empregado no sentido de sofisticação, exclusividade, de algo que não é encontrado em qualquer lugar, em oposição ao trivial, massivo, como estratégia de marketing pelos mais diversos setores do mercado, tendo extrapolado o campo da gastronomia. No entanto, o uso excessivo do termo o tornou banal. Atualmente, tudo pode ser considerado gourmet: da água à marmita. Assim, o excesso de valorização dada ao professor pela autora, acaba por ter o mesmo efeito.

Nos últimos anos é possível verificar um cuidado cada vez maior com a infância, contudo, a esse respeito, interessa-nos discutir como esse resguardo aparece nos textos. Como já discutido, ao excluir o núcleo social inicial da criança e atribuir à instituição escolar um papel prioritário no cuidado e na socialização infantil, a autora do texto faz o que chamaremos de “monopolização do resguardo da infância”, ou seja, atribui a uma única instituição o cuidado supremo pela criança. Tal atitude é realizada por diversos outros segmentos, além do escolar, como discutido anteriormente.

Em função disso, valorizamos pesquisas como a de Monção (2013), que propõe que a educação da criança seja compartilhada entre escola e família. Em seu estudo, a autora discute a possibilidade de se realizar uma gestão democrática em um Centro de Educação Infantil (CEI). Para ela, a participação da família das crianças nas decisões e dinâmica da escola é fundamental para o processo educativo das crianças.

Para a autora,

A perspectiva de uma política da educação infantil integrada em relevo a dimensão social e política do cuidado e da educação da criança pequena em ambientes coletivos como uma ação compartilhada entre poder público e família, revendo a lógica de que a possibilidade da educação da criança seja exclusivamente da família e, portanto, de caráter privado. Essa é uma condição *sine qua non* à constituição de políticas públicas voltadas à criança pequena, que primem pela qualidade do atendimento e integrem objetivos educacionais e sociais, com reflexos na prática cotidiana, contribuindo para o rompimento da polaridade entre cuidar e educar. (ibidem, p.42)

Considerando as propostas de brincadeiras da autora do texto aqui analisado e a relevância delas, a proposta de Monção é bastante pertinente. Por outro lado, leva-nos a pensar que, para um pesquisador bem-conceituado em sua área de atuação, dedicar-se a escrever um texto o qual ensina ao docente como deve fazer para interagir e brincar com uma criança ele deve, minimamente, ter percebido alguma lacuna entre a teoria e a prática.

Ou seja, podemos inferir que, em um conjunto de professores os quais se dedicam ao cuidado e instrução de crianças pequenas, alguns (ou muitos?) não são capazes de realizar empaticamente as atividades propostas pela autora. Se tomamos isso como parte da realidade, faz-se importante questionar a relevância da formação docente a partir dessa produção, pois a formação docente – e sua atuação no ambiente escolar – é levada a um nível exacerbado de banalização que nos leva a ponderar os questionamentos dos pais que sustentam a não obrigatoriedade do ensino em uma instituição formal, tal qual discutido no trabalho de Monção.

Vejamos o excerto abaixo.

Texto 3 – Exemplo 7

Quando a professora brinca: Onde está o nariz do Paulinho? Aqui! e aponta para seu nariz, a criança responde com um sorriso ou um gesto. Ela está entrando no mundo letrado, em que gestos e palavras têm significado, são textos gestuais e orais.

O *Exemplo 7* nos leva a pensar que se o que se propõem para compor a formação para a educação infantil é tão próximo do senso comum, podemos, então, questionar a afirmação de Boudens (2002), uma vez que esta não encontra sustentação.

À luz da legislação de ensino, a escola em casa, caso esteja funcionando de fato e em substituição à escola convencional, é, a rigor, uma instituição clandestina, com pais se arvorando de professores e especialistas de educação, usurpando o dever de educar, arrogando a si como que um direito de posse exclusiva sobre a educação dos filhos. Se apesar de todas as objeções ainda houver quem se disponha a defender a causa da oficialização do ensino em casa (seja lá o que isso venha a significar), convém que saiba que nossa legislação de ensino é suficientemente flexível para que casos concretos possam ser encaminhados à apreciação do competente Conselho de Educação (ibidem, p. 27)

Para que a afirmação acima possa ser considerada verdadeira e ter um respaldo empírico temos que repensar a formação em todos os âmbitos, seja a oferecida ao professor, seja, conseqüentemente, a oferecida à criança.

4.2.4. *Análise do texto 4*

A respeito do quarto texto, chama-nos a atenção a maneira como ele foi escrito – com inúmeras citações de autores –, obrigando-nos a levantar a questão do quanto de conhecimento é de fato produzido nos textos veiculados nos cursos de pedagogia, em especial na educação infantil. Vejamos os dados: o texto original apresentado na *Revista Múltiplas Leituras* possui 19 páginas, sendo que as duas primeiras são compostas pelo título do artigo e três resumos (em português, inglês e espanhol) e as três últimas páginas são as referências bibliográficas. O artigo contém uma série de listas e citação de autores. Tal fato nos intrigou e nos levou a pensar o quanto de espaço esses ocupariam no artigo. Dessa maneira, com a intenção de quantificar, transferimos o arquivo do *PDF* para o *word* tomando o cuidado de manter a mesma estrutura de parágrafos e espaços do original. Foi excluído nesse novo arquivo o título, os resumos e as referências bibliográficas. Assim, o texto ficou com 450 linhas, distribuídas em 15 páginas.

Todas as partes do texto escritas na forma de listas foram recortadas e coladas em um novo arquivo de maneira a formar um texto contínuo. Nesta nova formatação, foi possível observar que 87 linhas inteiras – ou seja, duas páginas e meia do artigo – são escritas no formato de listas. Esse número corresponde a 19,4% do total de linhas do texto.

O mesmo procedimento acima descrito foi realizado com as citações de nomes de autores (com o sobrenome e ano). Foi constatado que 21,5 das linhas são assim preenchidas (considerando que cada página comporta 34 linhas), correspondendo a 4,8% do total de linhas do texto. Se contarmos o espaço ocupado pelas expressões características de introdução à autores no texto “de acordo com beltrano...”, “segundo fulano...”, “como comenta sicrano...”, verifica-se um total de 12 linhas, o que corresponde a 2,7% do total de linhas do texto. Sabemos da importância e necessidade de utilizar esse tipo de expressão em produções acadêmicas, entretanto questionamos a importância de fazê-lo de forma exagerada. Da maneira como é utilizada no texto em questão, parece-nos uma maneira de preenchimento do que poderíamos chamar de “vácuos de conhecimento”, ou no português popular, “encheção de linguiça”.

Além disso, há 78 vezes a repetição dos termos “letramento/literacia” e suas variações (letramento, literacia, multiletramento, multiliteracia e

multiletramento/multiliteracia). Lançando mão do mesmo procedimento realizado anteriormente, é possível observar que o equivalente a 20,5 linhas – ou seja, mais de meia página – é composta de repetições de termos (correspondendo a 4,6% do total de linhas do texto). Vale ressaltar que há uma nota no início da terceira página do artigo original explicitando que os termos são sinônimos, o que torna, portanto, desnecessária tal repetição.

Unindo as porcentagens, é possível verificar que 31,5% do texto não pode ser considerado produção de conhecimento, uma vez que é composto por citações ou repetições de termos. Tais dados nos levam a refletir e questionar sobre a qualidade dos textos e a produção de conhecimento que são usados nos cursos de formação de Pedagogia – mais especificamente, os destinados à educação infantil – e, conseqüentemente, a qualidade do conhecimento adquirido pelos futuros pedagogos.

Com relação ao conteúdo do texto, a autora inicia com duas citações do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, com o intuito de definir e distinguir o que vem a ser alfabetização e letramento. O livro de Soares teve sua primeira publicação em 1998 e, desde então, tornou-se uma referência na área. Após uma pesquisa simples no Google Acadêmico, foi possível descobrir que esse livro foi citado em artigos 3313 vezes até o momento em que a pesquisa que aqui se apresenta estava sendo realizada. Outro dado relevante é o ano da publicação do artigo que está sob análise: 2010. Ou seja, após 12 anos da publicação da primeira edição, o conceito proposto por Soares estava amplamente difundido e enraizado em sua área de conhecimento e, por isso, desnecessário fazer citações literais do livro a fim de conceituar algo amplamente difundido na área de atuação. Além disso, a autora do artigo faz o parágrafo introdutório com essas duas citações e não acrescenta nenhuma informação a elas.

O texto em si, primeiramente dá a impressão de ser uma revisão bibliográfica do assunto tratado; contudo, a autora lança mão de vários autores de diferentes épocas e linhas de estudo e pesquisa e os faz encaixar em sua própria teoria. A fim de exemplificar, tomemos dois exemplos:

Texto 4 - Exemplo 1

Segundo Bourdieu (1989), as crianças são imersas em um campo (contexto cultural), com sua prática social de letramento/literacia, cuja aprendizagem no ambiente doméstico constitui o capital cultural e linguístico.

Texto 4 - Exemplo 2

Os autores, entre eles, Freire (1972), enfatizam a relação entre a cultura popular, o letramento/literacia e a escolarização, mas continua-se priorizando currículos padronizados e o “capital cultural” de grupos socioeconômicos, que marginalizam os capitais culturais de outros grupos.

Nenhum dos dois autores, Bourdieu e Freire, nunca falaram em letramento em seus estudos. O conceito do termo tal como Magda Soares o cunhou pode perpassar as ideias propostas pelos dois autores supracitados, contudo o termo nunca foi utilizado por nenhum deles. Dizer, portanto, que Freire enfatiza “a relação entre a cultura popular, o letramento/literacia e a escolarização” ou que “segundo” Bourdieu a “prática social de letramento/literacia” constitui o “capital cultural e linguístico” da criança é tão errado quanto dizer que Jesus incentivou as Cruzadas por amor a seu nome – ou seja, é utilizar-se anacronicamente de nomes que possuem impacto em suas áreas de atuação na tentativa de dar credibilidade ao que se está dizendo, mas ocultando o fato de que tais autores nunca consideraram o que está sendo dito. Um leitor mais desatento pode tomar como verdade a afirmação da autora e acreditar que a ideia e o termo letramento já é aceito há muito mais tempo do que na verdade o é. Ou seja, ao fazer uma interpretação desses autores e ao vincular a outra teoria sem explicitar o que está sendo feito, a autora contribui para o apagamento da construção e discussão da noção do que vem a ser o letramento; além de, ao disseminar erroneamente o termo e a história da construção dele, prejudicar a formação de um grupo de professores.

4.2.5. Possíveis impactos das imagens de professor e criança na formação de ambos

A leitura e análise dos textos nos faz levantar alguns indícios de como pode estar se dando a formação de professores das séries iniciais e, consequentemente, a imagem construída de criança e do profissional que se propõem a dedicar-se a sua educação. Temos claro que esta análise é qualitativa e não quantitativa, assim como não temos como assegurar quantas universidades lançam mão dos textos aqui apresentados nos cursos de

formação de professores; contudo, por serem textos publicados em revistas e em capítulos de livros mesmo que não sejam utilizados especificamente em disciplinas na universidade, fazem parte do acervo aos quais qualquer professor em formação possa ter acesso e do qual possa se utilizar para ampliar e aprofundar seu conhecimento, ou seja, usá-los para se formar.

Por outro lado, os textos aqui apresentados e analisados são uma mostra do que circula na formação de professores. Não estamos, de maneira alguma, dizendo que todos os textos que se propõe a discutir a formação docente e a infância são da mesma forma – porque sabemos que não o são –, mas queremos chamar a atenção para a forma que apresentam os assuntos tratados, as concepções presentes e as imagens que constroem, para ao se deparar com eles as pessoas possam realizar uma leitura mais atenta e crítica dos mesmos.

Assim sendo, imagens como a dos textos os quais acima abordamos são importantes de serem discutidas porque acreditamos que elas repercutem diretamente na autoimagem produzida no profissional e, conseqüentemente, na formação dele e da criança.

Ao banalizar a ação do docente que trabalha com criança e esvaziar a produção de conhecimento que serve para a formação desse docente, fica subentendido que a criança não precisa de muito para ser educada e, por isso, aquele que irá formá-la também não necessita de muitos aparatos para trabalhar com ela, podendo, assim, sua formação ser rasa e superficial, sem muito cuidado, como uma espécie de uma fantasia discursiva que finge oferecer algo que quando olhado mais de perto se vê não ser de fato real.

Da mesma forma, os discursos que equalizam tanto os professores como as crianças partindo do pressuposto de que todos são iguais, ignorando diferenças e criando padrões do tipo “crianças gostam disso”, “crianças são assim”, “crianças brincam assim” e, por isso, “os professores devem ser assim, devem agir de tal maneira, etc.”, corroboram para a formação de imaginários sobre o que são crianças e dos profissionais que com elas trabalham que não correspondem – na maioria das vezes – com o real podendo causar sérios prejuízos para ambos.

No que diz respeito à criança, esses discursos apagam a singularidade e reforçam estereótipos, não permitindo que a criança seja realmente vista, excluindo a oportunidade de um trabalho diversificado que ofereça oportunidades para a criança experimentar e se descobrir. Há crianças muito agitadas, assim como há crianças muito calmas e tranquilas;

há aquelas que gostam de refrigerante e doces, e aquelas que gostam de comer saladas e tomar sucos naturais; há meninas que adoram jogar bola e meninos que brincam de comidinha, há crianças pobres e loiras, assim como ricas e negras, e assim por diante. Há crianças de diversos tipos a depender da maneira como foram criadas, da região país, da cultura em que está inserida, enfim, do contexto social do qual fez e faz parte. Ao ignorar as diferenças e criar um discurso estereotipado de “crianças são assim ou assado”, desqualifica-se a criança e se desqualifica a formação que ela poderia ter.

Com relação ao professor, retira a possibilidade da discussão, de fazer diferente, ou, o que é pior, não contribui para a reflexão da realidade vivenciada por ele o que pode levá-lo a aceitar e interiorizar o discurso desqualificador da incompetência, forjando a necessidade de melhor formação e alimentando o discurso da falta, da inabilidade, da precariedade, permitindo ao professor conflitar-se ao deparar-se com tudo o que faz no seu cotidiano em contraste a imagem dele criada. Culpabiliza o elo mais fraco da corrente, reforçando a imagem de desqualificação profissional e de formação não analisando muitos outros aspectos relevantes, ou seja, o que há por trás das leis muitas vezes elaboradas por pessoas que desconhecem as realidades das escolas brasileiras, a falta de investimentos por parte do governo e a precarização do trabalho docente.

Ao fim das análises, surge-nos uma pergunta que não temos a intenção de responder, mas suscitar a reflexão (ou mesmo estimular futuras pesquisas sobre o tema): como será a produção de conhecimento do professor se a imagem de si ofertada é por vezes tão banalizada e acompanhada de culpabilização pela não qualidade²⁶ da educação infantil? Como ele pode rebelar-se contra essa imagem e produzir conhecimento a partir da sua prática superando o que lhe é dado?

²⁶ Não concordamos com essa imagem e como já discutimos anteriormente ela deveria ser acompanhada de pesquisas empíricas, as quais pudessem justificar e aclarar com base em quê julga-se a qualidade como boa ou ruim.

Finalmente, não é o fim; é só o começo

- *Finalmente você está calma, não briga mais comigo.*

- *Você parou de fazer birra... Mas continua desobediente.*

- *A desobediência é só com o que está errado... Não dá pra ver e não falar... Fingir que não existe. Vocês, adultos, fazem que não veem para não se indisporerem e aí as pessoas continuam a fazer o errado. Mas, quando é com criança, vocês gritam, brigam, xingam... Falam muito sobre o que é certo o errado... E esquecem tudo quando ficam grandes...*

- *Não é tão simples: toda situação tem vários lados... Vários pontos de vista, várias maneiras de entender. Mas, você está certa em um ponto, tratamos as crianças diferente e, muitas vezes, não somos justos. Nos esquecemos da criança que fomos e aí começam as confusões – alguns se irritam, outros se igualam, outros ignoram, outros procuram entender e defender.*

- *Mas raramente nos escutam. Não escutam nem a si mesmos, quem dirá a nós!? Todo mundo sabe o que é melhor pra gente... Mas será que sabe mesmo? Ficam brigando, discutindo e dizendo que sabem o que é melhor para as crianças. É só briga de ego, pra que cada um se sinta importante...*

- *Como já disse, não é nada simples e muito tem de ser feito, estudado e pesquisado... Só demos o primeiro passo.*

- *E é tão difícil assim?*

- *A verdade é que nossa jornada só está começando e ela será bem longa...*

- *Mas agora estamos juntas!*

Conclusão

A jornada que nos trouxe até essas últimas páginas começou muito antes do início desta pesquisa propriamente dita. Ela principia na vivência dentro dos muros da escola, da observação das realidades ali presentes, assim como de seus atores. Vivências e observações diversas que geraram muitos incômodos e inquietações.

Algumas pessoas defendem que a escola é uma pequena mostra da vida em sociedade. A verdade é que muito se fala e escreve sobre ela: os discursos sobre o ambiente escolar e seus protagonistas provém dos mais diversos indivíduos e instituições. Ao iniciar a pesquisa, acreditava-se que ao analisar alguns dos discursos produzidos sobre os professores e as crianças, levando em consideração quem os produziu, assim como suas condições de produção, corroboraria para entender qual a imagem socialmente construída de professor e criança. Por esse motivo, a teoria que embasou esse trabalho foi, principalmente, a das formações imaginárias de Pêcheux, uma vez que os *corpora* analisados podem ser considerados discursos de autoridade sobre o fazer docente, seja por serem documentos oficiais que visam a regular a profissão e a formação docente, seja por serem textos acadêmicos que servem para formar professores.

Assim, como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada com o intuito de procurar entender qual é a imagem de infância/criança e a de professor existentes, assim como essas imagens interferem na formação um do outro. A pergunta que norteou o trabalho foi: existe relação entre a imagem que se tem da criança e sua formação e a formação oferecida a seu futuro professor?

Para tanto, analisamos documentos que regularizam o fazer docente – a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* –, além de Projetos Políticos Pedagógicos de dez universidades públicas brasileira e quatro textos acadêmicos que versam ou sobre o fazer docente, ou sobre o cuidado com a criança ou sobre ambos.

A análise da LDB nos fez perceber a existência de diferentes discursos devido ao contexto sócio-político em que as alterações foram realizadas e, consequentemente, distintas imagens acerca do professor. As duas que sobressaem são com relação à criação

da lei e a atual. Na primeira, havia o desejo de que a democracia fosse vivenciada em todos os âmbitos e, por isso, também em tudo o que dizia respeito ao âmbito escolar; contudo, a imagem de professor que havia na época era a de um profissional incompleto que necessitava de melhor formação, dependente de estratégias e diretrizes, mas capaz de produzir saberes a partir de sua prática. Já no contexto atual, temos modificações que vão ao encontro de interesses de empresários, de maneira a desarticular o caráter democrático e dismantelar o público em favor do privado; assim, a imagem de professor é de um profissional que está no mercado e a serviço dele, reproduzidor de conhecimentos preestabelecidos e pertencente à cadeia de produção na formação da mão de obra necessária para o atendimento das demandas capitalista.

No que diz respeito às crianças, parece-nos que elas saíram da invisibilidade para um discurso de atenção e cuidado ao processo de desenvolvimento, contudo, parece-nos que esse cuidado permanece no discurso, na argumentação retórica, e não chega sequer a refletir exatamente uma imagem propriamente dita delas.

Já na análise das *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, pudemos observar que não há uma imagem única de professor da infância, mas a constituição de imagens, plurais que se aproximam do discurso do politicamente correto o qual não quer excluir nada, nem ninguém e, por isso, não permite que as formações imaginárias venham à tona. As perguntas que levantamos são: qual(is) imagem(ns) é(são) mais comum ou prevalece(m)? A presente pesquisa não dá conta de responder a essa pergunta devido ao tipo de *corpus* aqui analisado, mas pode ser um tema interessante para futuras pesquisas.

A análise dos PPPs nos mostrou que há relação direta entre a maneira com que a infância é vista pela sociedade e a maneira que essa mesma sociedade vê o profissional que com ela irá trabalhar. Melhor explicitando, a mudança de discurso com relação à infância altera, diretamente, o discurso em relação ao professor da educação básica, afetando, consequentemente, sua formação.

Por outro lado, pudemos observar que as imagens construídas são conflitantes em algum momento, pois se tem a imagem de preocupação com a Educação, da importância de se contribuir para o desenvolvimento social por meio da melhora da mão-de-obra para formação das crianças, mas, ao mesmo tempo dentro da formação docente, o espaço

destinado à reflexão e formação para a infância é pequeno quando tomado o curso de Pedagogia inteiro.

Os textos acadêmicos nos levaram a questionar sobre como o professor pode vir a quebrar o ciclo vicioso da culpabilização e do discurso de despreparo e má formação, produzindo conhecimento a partir da sua realidade quando a imagem ofertada de si e de seu objeto de trabalho – a criança – fundam-se, muitas vezes, em estereótipos.

A análise dos textos apresentados mostra que o fazer docente ora é banalizado, ora é culpabilizado pela falta de qualidade na Educação Infantil, assim como a imagem de criança ora revela preconceito e também, é culpabilizada pela qualidade considerada ruim no nível escolar destinado a ela, ora é padronizada ignorando as singularidades e criando uma espécie de “entidade” que na verdade não existe.

Além disso, pudemos ver que textos que demonstram não serem fonte de conhecimento real, também chamam a atenção ao forjarem um discurso de contribuição a formação docente. Esses trazem consigo a imagem de que o professor que se propõe a trabalhar com crianças não necessita de muitos aparatos teóricos, conhecimento cultural e, conseqüentemente, a criança também não.

Como em um quebra-cabeças, nossa intenção ao analisar os *corpora* dessa pesquisa, era a de reunir as imagens para, juntas, observar qual imagem se sobressairia. Concluímos, porém, que as imagens existentes são díspares e dependem do contexto sócio-político em que são produzidas. Contudo, evidenciou-se que, à medida que há alterações no conceito de infância, quase automaticamente altera-se a formação do professor e, conseqüentemente, a formação da criança.

Ao finalizar essa pesquisa, queremos, porém, chamar a atenção dos leitores para algo que nos parece fundamental: todas as imagens aqui evidenciadas são imagens construídas em textos, através da retórica, do discurso e não necessariamente são compatíveis com as imagens existentes no mundo real. Ao ler cada um dos textos aqui propostos para análise e outros tantos que circulam na formação de professores, é necessário fazer a distinção entre o que o texto diz e a imagem que ele cria, e o que é possível verificar no dia a dia nas salas de aula. Assim, acreditamos que nosso trabalho contribui para trazer à tona as imagens presentes nesses textos, que revelam as formações imaginárias e ideológicas de quem os produziu, o que nos possibilita ter um olhar mais atento a formação de professores da educação básica para que essas imagens sejam discutidas e não aceitas como verdades absolutas.

Filmes e documentários citados

BLACK, Carol. *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco (Schooling the world: the white man's last burden)*, 2010.

MUYLAERT, Anna. *Que horas ela volta?*. Pandora Filmes, 2015.

REEKS, David e MEIRELLES, Renata. *Território do Brincar*. Maria Farinha Filmes e Ludus Vídeos, 2015

TENDLER, Silvio. *Milton Santos, O mundo global visto do lado de cá*. Caliban Produções, 2006.

Documentos consultados

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Primeiro acesso em: 21 de abril de 2013; segundo acesso em: 12 de junho de 2017.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Gabinete Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº 1.190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 de março de 2018.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Normativas Internacionais. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente. Brasília, DF: Conanda, 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-mortalidade-infantil.html>. Acesso em 03 de setembro de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acessado em 27 de dezembro de 2017.

_____. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em 27 de dezembro de 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL e GOBIERNO DE COLOMBIA. Sentido de la educación inicial. Disponível em http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf. Acessado em 24 de novembro de 2016.

ONU BRASIL. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-16-mil-criancas-morrem-diariamente-revela-novo-relatorio-sobre-mortalidade-infantil1/>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

PORTAL BRASIL. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/brasil-reduz-mortalidade-infantil-acima-da-media-mundial>. Acesso em 03 de setembro de 2016.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Disponível em www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf. Acessado em 06 de julho de 2016.

UNICEF. *Child Mortality Report 2015*. Disponível em https://www.unicef.org/publications/files/Child_Mortality_Report_2015_Web_8_Sept_15.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2016.

_____. *The State of the World's Children 2016 Report*. Disponível em https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2016.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. *Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 anos*. In: Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, vol. 9, n.2, p. 317-325, 2006. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1467/1112>>

ALBOZ, Lilian. *Sobre infância e poder: o que diz a produção acadêmica de periódicos científicos da educação de 2000 a 2010?* Dissertação. Universidade de São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Luana Costa. *Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação*. Dissertação. Universidade de Campinas, 2008.

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de. *Modelos para a estruturação de artigos científicos: um estudo de instruções aos autores a introduções de artigos de revistas da Scientific Electronic Library Online do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento. *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *O ensino fundamental no brasil: avanços, perplexidades e tendências*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. LTC, 2ª ed., 2012.

BARBOSA, Luciane M. Ribeiro. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura, Escrita e Relação com o conhecimento*. Campinas, Editora Mercado das Letras, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor.; EUFRASIO, D. *O relatório de estágio como manifestação do perfil profissional em Letras*. Revista MELP (Online). 2009. v. 1, p. 1-10.

BARZOTTO, Valdir Heitor; PUH, Milan. *O perfil e a atitude investigativa do profissional de Letras diante do dado no relatório de estágio*. In: Claudia Riolfi. (Org.). Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2015, v. 1, p. 91-112.

BATISTA, Adriana Santos. *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 5ª edição, 2009.

BOUDENS, Emile. *Ensino em casa no Brasil*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. Avercamp, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores*. Papyrus editora. 9ª edição, 2010.

CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O projeto do CEFAM: avaliação de percurso*. São Paulo, IMESP, 1992.

CIPULLO, Tathiane Graziela. *O tiro saiu pela culatra? A Linguística e a formação de professores*. In: Fórum Acadêmico de Letras (FALE), 23, 2012, São Paulo. São Paulo: USP, 2012, v. 1, n. 1: jan - jun 2011; vol. 2, n. 1 jan-jun 2012.

DIAS, Marcelo Roberto. *A produção de conhecimento nos trabalhos resultantes de pesquisa de estudantes em nível de graduação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. *Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas*. Revista Comunicação & Educação, v. 21, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>

DUCROT, Oswaldo. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes Editores, 1987.

EUFRASIO, Daniela Aparecida. *Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio Reflexão sobre o papel da pesquisa na formação docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Fazer história da educação com E.P. Thompson: trajetórias de um aprendizado*. In: _____. (org) Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 247-264.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel (1986). *A arqueologia do saber*. Trad. de Felipe Baeta Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária..

_____ (2003). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. br. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 51ª edição, 2015.

GALHARDO, Nathaly Dironze. *Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH a professor e pais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

JARAMILLO, Leonor. *Concepciones de infancia*. Revista Zona Próxima, nº 8, 2007, p. 108-123. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>. Acessado em 24 de novembro de 2016.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. *Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KRAMER, Sônia. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LOPES, Lindicéia B. de França; SOUZA E SILVA, Irizelda Martins de. *Concepção de Infância: uma busca pela trajetória do legalizado*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 132-140, mar. 2007. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art11_25.pdf. Acessado em 10 de dezembro de 2015.

LOPES, Valéria Virginia. *Egressos do CEFAM: representações da formação inicial e da prática docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 3ª edição, 1997.

MONÇÃO, Maria Ap. Guedes. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da criança pequena*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MOREIRA, Diego. *Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Católica de São Paulo, 2008.

MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas, 1993.

NUÑEZ, Berta Lucía Nossa et al. *Concepciones de Infancia em el Programa de Educación Preescolar*. Revista Colombiana de Educación, nº 53, julio-diciembre, 2007, p. 194-220. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colômbia. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247010.pdf>. Acessado em 24 de novembro de 2016.

OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

PÊCHEUX, Michel. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 5ª edição, 2014.

_____. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* In: GADET;F & HAK; T. (org) *Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 3ª edição, 1997.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)* In: GADET;F & HAK; T. (org) *Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 3ª edição, 1997.

PIETRI, Emerson. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 2003.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima e MIRANDA, Maria Irene. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: análise histórica e política*. Anais do V Simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

SALES E SILVA, Margarete Fátima Pauletto. *Mobilização da escrita no mestrado: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. *CEFAM: que tipo de prática docente produziu?* Tese de Doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ag., 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum: estudos sobre cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 86-149.

ZENUN, Katsue Hamada e. *O projeto pedagógico do CEFAM - Butantã: reflexão sobre a prática transformadora do processo de construção coletiva*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2004.