

FORMAÇÃO DOCENTE EM DISPUTA: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO POLÍTICO-DISCURSIVO

Teacher education in dispute: the construction of early childhood teaching as a political-discursive field

La formación docente en disputa: la construcción de la docencia en la educación infantil como campo político-discursivo

Juliana Diniz Gutierrez Borges 

RESUMO

Este artigo analisa articulações discursivas que produzem sentidos sobre a formação docente nas políticas curriculares da Educação Infantil. A partir da Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), investigam-se processos de identificação da docência, destacando a emergência da figura da intelectual polivalente como uma tentativa de representação hegemônica da profissionalidade para a docência com bebês e crianças pequenas. O estudo evidencia como determinadas referências discursivas se entrelaçam, tensionam e reorganizam sentidos sobre a formação inicial, ao mesmo tempo em que limitam ou possibilitam outras interpretações. Defende-se, por fim, a impossibilidade de um projeto identitário único, apostando na docência como uma artesanaria intelectual em constante reinvenção.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Formação docente; Educação Infantil; Teoria do discurso; Artesania docente.

ABSTRACT

This article analyzes discursive articulations that produce meanings about teacher education within Early Childhood Education curriculum policies. Based on Laclau and Mouffe's (2015) Discourse Theory, it investigates processes of teacher identification, highlighting the emergence of the figure of the multifaceted intellectual as a hegemonic attempt to represent professionalism in teaching babies and young children. The study shows how certain discursive references intertwine, create tensions, and reorganize meanings around initial teacher education, while limiting or enabling other interpretations. Finally,

it argues the impossibility of a unified identity project, proposing teaching as an intellectual craftsmanship in constant reinvention.

Keywords: Curriculum policies; Teacher education; Early childhood education; Discourse theory; Intellectual craftsmanship.

RESUMEN

Este artículo analiza articulaciones discursivas que producen sentidos sobre la formación docente en las políticas curriculares de la Educación Infantil. A partir de la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015), se investigan procesos de identificación de la docencia, destacando la emergencia de la figura de la intelectual polivalente como intento hegemónico de representar la profesionalidad en la enseñanza de bebés y niños pequeños. El estudio muestra cómo ciertas referencias discursivas se entrelazan, tensionan y reorganizan sentidos sobre la formación inicial, al tiempo que limitan o posibilitan otras interpretaciones. Se defiende, por último, la imposibilidad de un proyecto identitario único, apostando por la docencia como una artesanía intelectual en constante reinvención.

Palabras clave: Políticas curriculares; Formación docente; Educación infantil; Teoría del discurso; Artesanía intelectual.

Notas introdutórias: políticas, discursos e identidades docentes

Este artigo resulta de uma investigação que examinou as disputas por hegemonia envolvendo a formação docente na construção das políticas curriculares voltadas à Educação Infantil. A análise assumiu como abordagem teórico-estratégica a Teoria Política do Discurso, formulada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com ênfase nos jogos de linguagem que definem sentidos sobre a profissionalidade docente, especialmente nas disputas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/EI (Brasil, 2018). O foco recai sobre uma das representações emergentes dessa docência: a figura da intelectual polivalente.

A investigação mobilizou documentos produzidos por uma comunidade epistêmica engajada nas discussões sobre a formação docente para o trabalho com crianças de zero a cinco anos. O *corpus* analítico incluiu textos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades, dos Centros de Educação ou

Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Frequentemente, a profissionalidade docente é compreendida como um conjunto de saberes, atitudes, competências e valores que definem a especificidade do exercício docente (Sacristán, 1995). Neste estudo, no entanto, opta-se por outra perspectiva: a da abordagem discursiva e pós-estrutural, que questiona os modelos formativos instrumentais. Com isso, consideram-se os modos como tais tradições, sempre instáveis e híbridas, sustentam processos de identificação profissional. Em vez de assumir a possibilidade de identidades docentes fixas e totalizantes, parte-se da ideia de que tais construções são sempre parciais e abertas à contestação (Lopes; Oliveira, 2015), especialmente no campo da Educação Infantil.

Sob essa ótica, entende-se que toda identidade se constitui por meio de articulações políticas e discursivas, operando em campos de equivalência. Assim, os sentidos atribuídos à profissionalidade das docentes da Educação Infantil são pensados como efeitos de processos identificatórios, atravessados por discursos sobre infância, formação e práticas institucionais historicamente produzidas para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos.

De acordo com Lopes e Borges (2015), a noção de profissionalidade passou a ganhar força no Brasil nos anos 1980, em meio às lutas sindicais e à expansão dos sistemas públicos de ensino. Nesse período, o professor foi cada vez mais reconhecido como um profissional com domínio técnico e científico. Todavia, como indicam as autoras, tanto a ideia de vocação quanto a de profissão seguem operando como modelos identitários estáveis. No campo da Educação Infantil, esses modelos produzem representações distintas – ora vinculadas à maternagem, ora à profissionalização docente do Ensino Fundamental – que refletem os embates travados entre diferentes sujeitos e campos discursivos. Nessa arena, as professoras e as estudantes aspirantes a essa docência são interpeladas por múltiplas vozes e expectativas, construindo-se como docentes a partir das marcas históricas de sua formação, da cultura institucional e das tradições curriculares em que estão inseridas.

Desse modo, a formação profissional é compreendida como um processo atravessado por discursos diversos que orientam modos específicos de educar,

cuidar e interagir com as crianças. Assume-se, aqui, que as políticas educacionais são produtos histórico-discursivos, permeadas por disputas de sentidos, relações de poder e interesses diversos. Tais políticas produzem efeitos de verdade sobre os sujeitos – como professoras e crianças – e organizam formas específicas de identificação e posicionamento nos espaços educacionais.

Defende-se, portanto, que a construção da identidade da profissional da Educação Infantil não é resultado de um único processo linear, mas de múltiplas articulações discursivas que, embora parciais e provisórias, podem se estabilizar momentaneamente como projetos hegemônicos de formação. Tais sentidos, quando amplamente compartilhados, operam como representações coletivas da docência com bebês e crianças pequenas.

Sob o prisma da teoria discursiva, compreende-se que todo projeto hegemônico se estabelece a partir da articulação de diferentes demandas em contextos de conflito. É nesse cenário de antagonismo que algumas vozes ganham predominância sobre outras, conformando identidades equivalenciais (Laclau, 2011). Com base nisso, este estudo parte da hipótese de que é impossível estabelecer uma identidade profissional única e definitiva para as professoras da Educação Infantil, dada a multiplicidade de sentidos que atravessam esse campo.

As práticas de educação e cuidado da pequena infância são herdeiras de uma longa trajetória marcada por vínculos com o trabalho doméstico, com a assistência religiosa e com modelos de caridade dirigidos à infância abandonada e desvalida, especialmente no período colonial (Kuhlmann Junior, 2011; Lockmann; Mota, 2013; Gutierrez, 2019). Na virada do século XXI, a Educação Infantil passa a ser objeto de regulamentações nacionais e de disputas por diferentes setores, ainda que de certo modo sempre tenha havido embates por essa definição (Brasil, 1994; Campos, 1994). Forma-se uma discursividade que busca pautar uma identidade desejável para essa professora a partir de diferentes perspectivas e posições político-pedagógicas, oscilando em algum ponto entre a ideia de uma educação que deve privilegiar a guarda, a assistência e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas estimulando-os de modo a que se tornem alunos promissores no futuro, e entre a ideia da pequena infância com uma educabilidade específica que deve se afastar de propostas escolarizantes,

respeitando as particularidades e os tempos definidos como próprios das idades entre zero e cinco anos. Ambos os modelos coexistem em tensão, e seus contornos permanecem abertos, instáveis e sempre sujeitos à disputa.

A argumentação proposta neste texto sustenta que, embora seja impossível fixar uma identidade definitiva para a docência na Educação Infantil, há uma necessidade prática e política de se articular sentidos que sustentem o reconhecimento social e profissional das trabalhadoras dessa etapa. Nesse contexto, reativar rastros que se apresentam nas formações discursivas em torno da profissionalidade, isto é, o trabalho das professoras com crianças de zero a cinco anos e o conteúdo de sua formação, mostra-se como uma possibilidade para uma docência artesã, que se constrói na ação contextual cotidiana como uma invenção em meio a processos de identificação e subjetivação múltiplos marcados pela contingência e precariedade.

Percurso interpretativo: a teoria política do discurso como estratégia teórico-investigativa

Nesta seção, são ressaltadas as provocações teórico-investigativas que a Teoria Política do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), foram motivando no decorrer da pesquisa. Tal abordagem articula elementos oriundos da linguística e da psicanálise para pensar o discurso como campo de disputa por significação. Nessa concepção ampliada, linguagem não se restringe à fala ou à escrita, mas compreende toda relação simbólica. Da psicanálise, herda-se a ideia de que não há necessidade determinante para a existência: a contingência é a base para que um discurso hegemônico se constitua. Considerando isso, no decorrer deste trabalho, referimo-nos a jogos de linguagens para realçar a dinamicidade da produção discursiva. A compreensão do funcionamento da linguagem, a partir dessa lógica, possibilita análises que não estão presas ao que foi dito literalmente.

O aparato conceitual da Teoria do Discurso – com categorias como demanda, articulação, antagonismo e hegemonia – contribui para a compreensão dos modos como se produzem sentidos nas práticas sociais. Ao enfatizar a precariedade e a instabilidade dos processos de significação hegemônicos, tal referencial oportuniza a interpretação de que toda prática

pedagógica está sujeita a condensar diferentes demandas em disputa. Assim, os documentos que compõem o *corpus* deste estudo são compreendidos como fruto de embates contextuais que buscam organizar modos de agir e de pensar sobre o trabalho docente e o currículo.

Esse percurso interpretativo oferece, ainda, uma forma ampliada de pensar a política, permitindo identificar rastros de sentidos que se articulam de maneira não linear. Assume a concepção de política como processo de tradução (Lopes; Cunha; Costa, 2013), em que os significados circulam, se reconfiguram e produzem novas possibilidades. O currículo, nessa chave, é tomado como campo discursivo em permanente disputa, em que causalidades lineares cedem lugar à instabilidade e às negociações que marcam a constituição dos sentidos. Esta pesquisa volta-se a compreender as forças que atuam sobre as significações da profissionalidade docente, interpelando seus modos de existência e legitimação. Assim, o estudo questiona como os discursos sobre a profissionalidade docente se constituem nas tramas da formação inicial, marcando e sendo marcados por disputas que atravessam o campo educacional.

Tratar os documentos curriculares como passíveis de traduções em disputa, permite reconhecer que a fixação plena de sentidos, a sua sutura final, é uma impossibilidade. Em cada contexto, esses textos se traduzem em diferentes sentidos. Considerando isso, o presente estudo assume a condição de lidar com as parcialidades e as contingencialidades discursivas, fazendo-as disputar com outros sentidos que circulam nos campos da Educação Infantil e da formação docente. Essa compreensão abala a recorrente ideia de que formulação e implementação da política são processos estanques, separados, como se o primeiro fosse meramente teórico e o segundo, meramente prático. Uma análise construída com esse viés teórico-estratégico distancia-se de abordagens que apostam em homogeneidades ou verdades universais, abrindo espaço para pensar as políticas curriculares da Educação Infantil como arenas de conflito e negociação.

Como estratégia de pesquisa, analisam-se rastros/traços/espectros que sinalizam a presença de embates políticos em torno das significações sobre o currículo de formação da Educação Infantil. Os rastros/traços/espectros são reaparições de discursos já ditos, que atuam como marcas que assombram as

disputas atuais, produzindo efeitos sobre as formas de conceber a formação da profissional de Educação Infantil.

Apoiada na Teoria de Laclau e Mouffe, esta investigação entende que os discursos se fixam apenas temporariamente, conforme as condições políticas que permitem sua emergência e circulação. O exercício teórico-estratégico desenvolvido neste estudo pauta-se por leituras e releituras críticas dos textos curriculares das DCNEI e da BNCC/EI, buscando interpretar as lógicas discursivas que ali operam. Com isso, a pesquisa se compromete com a identificação dos sentidos possíveis – e daqueles que são excluídos – na construção de uma determinada ideia de formação docente para a Educação Infantil.

Sentidos da profissionalidade docente de Educação Infantil

Neste segmento, operamos com os jogos de linguagem para interpretar os modos como a noção de profissionalidade docente tem sido construída nas disputas político-discursivas em torno da DCNEI e da BNCC/EI. É pertinente enfatizar que o significante *profissionalidade*, juntamente com outros correlatos como *profissionalismo* e *profissionalização*, derivados do termo *profissão*, não tem um significado único e fixo, mas, ao contrário, são construídos discursivamente em contextos históricos institucionais precisos (Popkewitz, 1997). Historicamente, esses termos foram amplamente mobilizados por mulheres como parte de lutas por valorização, melhores condições de trabalho e reconhecimento da especificidade da atuação com a pequena infância. Dessa forma, a designação de “profissional” para as educadoras infantis carrega um conjunto de racionalidades que as posiciona como sujeitos legitimados para o exercício dessa função.

O processo de identificação docente das trabalhadoras de creche e pré-escola envolveu certas condições, como a emergência de uma prática educativa distinta do cuidado familiar e a consolidação da ideia de que essas profissionais detêm um saber especializado sobre a infância. Ser reconhecida como intelectual detentora de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e educação de crianças de zero a cinco anos passou a ser uma condição para a obtenção de status profissional. Discutir as formas de profissionalidade, exige,

portanto, reconhecer a diversidade de trajetórias e experiências que compõem esse campo, recusando visões simplificadoras que tratam as professoras da Educação Infantil como um grupo homogêneo e desprovido de historicidade ou complexidade (Southwell, 2014).

Em 2009, o Ministério da Educação, por meio do Programa Currículo em Movimento, reativou a defesa de diretrizes e de bases comuns para o currículo. No que tange à Educação Infantil, destaca-se a participação do MIEIB em uma parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC e a Faculdade de Educação da UFRGS, voltada à elaboração de orientações para as práticas pedagógicas nessa etapa. Esse processo culminou na publicação da Resolução nº 5/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Já em 2010, o MEC lançou um documento (Brasil, 2010) com o propósito de “disseminação” dessas Diretrizes.

O texto das DCNEI, tanto em sua versão na resolução de 2009 quanto na publicação de 2010, articula reivindicações históricas que vinham sendo colocadas em debate desde os anos 1980. Uma das principais preocupações era a necessidade de revisar concepções acerca da educação de crianças em contextos institucionais coletivos. Ganhava relevo, especialmente, a qualificação do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas nas creches, bem como com crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas, de modo a garantir uma articulação com o Ensino Fundamental sem recorrer a antecipações de conteúdos. Como expressa o próprio texto das Diretrizes:

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

Contudo, como nos adverte Mouffe (1996), todo consenso é, em si, atravessado por conflitos, pois para se estabelecer, precisa operar exclusões. Em vez de expressar de forma unificada uma vontade coletiva, os consensos são produzidos por operações que tendem a eclipsar conflitos internos e disputas antagônicas aos campos políticos nos quais se inscrevem.

A formulação de uma base foi projetada como uma interpretação mais

restritiva tanto do conceito de currículo quanto do papel da educação (Cunha; Lopes, 2017). Essa proposta se inseriu num processo histórico de centralização das diretrizes curriculares em nível nacional, iniciado com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a). Entidades como FORUMDIR e ANFOPE, juntamente com outras organizações como o movimento Todos pela Educação e o MIEIB também constituíram um apoio à produção de uma BNCC.

Nesse contexto, a defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum, no campo da Educação Infantil, residiu, sobretudo, na ânsia de “[...] operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, de construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas” (Campos; Barbosa, 2015, p. 359). Nesse entendimento parecia estar incutida a mitificação de que as Diretrizes Curriculares não foram claras o suficiente sobre o que deveria ser trabalhado com a faixa etária de zero a cinco anos.

Durante o processo de elaboração da BNCC para a Educação Infantil, grupos se posicionaram contrários a uma base comum. As críticas apontavam para o risco de se engessar os currículos locais, limitando a autonomia das instituições ao forçá-las a adaptar suas propostas a modelos padronizados (Aquino, Menezes, 2016; Santiago, Faria, 2016; Gobbi, 2016). Outros, porém, muito imbuídos do discurso da necessidade de reafirmação do lugar da Educação Infantil no sistema educacional, alegaram que, assim como o Ensino Fundamental, a Educação Infantil também deveria “elencar pontos básicos” (Oliveira, 2019, p. 77), entendidos como capazes de resolverem o conflito tanto da concepção assistencialista-higienista quanto da concepção escolarizante da área.

Tanto as DCNEI quanto a BNCC assumem o papel de documentos normativos. As Diretrizes se apresentam como instrumento que orienta:

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

Já a BNCC é apresentada como aquela que “integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores [...]” (Brasil, 2018, p. 8). Com uma redação bastante pretenciosa, o texto da Base apresenta-se como documento oficial “[...] completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5).

Ancorada na promessa de garantir “aprendizagens essenciais” a todos (Brasil, 2018), a BNCC restringe o conhecimento a conteúdos objetificados e as relações entre os sujeitos em diferentes espaços e tempos educativos a algo que está previamente estabelecido como o mais adequado para cada faixa etária. Sob o olhar da Teoria do Discurso, que tensiona o racionalismo moderno, questionamos a ideia de que exista um saber neutro e universal capaz de traduzir a verdade do mundo e prescrever, de modo inequívoco, quem somos e como devemos agir.

Operamos com a ideia de conhecimento como algo situado, relacional, incerto e temporário. Com esse registro, não só a noção de conhecimento universal, imutável e absoluto é desestabilizada, como também os projetos curriculares que tentam formar uma identidade profissional docente preestabelecida (Lopes, 2013; Oliveira, 2015). Ao determinar que aprendizagens são “essenciais” para cada faixa etária, a BNCC funciona como uma tentativa de controlar o social, restringindo determinados sentidos e significados. Entretanto, as interpretações (sentidos) que serão feitas dos objetivos listados e as situações de aprendizagem (significações) não são processos estáveis nem passíveis de serem controlados. Embora tenha a pretensão de completude, a BNCC continuará sendo uma forma precária e contingencial de significação do currículo, do currículo de Educação Infantil, do currículo de formação de professores, ou qualquer outro, no campo da discursividade.

A centralidade atribuída ao conceito de “competência” no texto da Base reforça a lógica do saber-fazer, o que de certa forma, reinscreve a tradição instrumental e utilitarista da educação e, particularmente, da formação docente. Pesquisadoras do campo da Educação Infantil, como Sônia Kramer (1982) e Fúlvia Rosemberg (2002) já apontavam, desde décadas anteriores, que esse discurso tinha forte influência do setor privado no sistema público. Em oposição,

instituições do setor privado justificam o uso da noção de competências como “resposta” às demandas de justiça social e de qualidade da educação.

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

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

Ainda que os processos de fixidez identitária pareçam postos desde sempre, eles são construções enunciativas que estabelecem sentidos. É justamente nesse esforço de estabilização de sentidos que a política opera. Apoiando-se em Mouffe (1996), este estudo compreende a política como campo marcado por antagonismos constitutivos da vida social, configurado por relações que emergem em contextos históricos e culturais diversos. Por essa via, as políticas curriculares não são concebidas como imposições verticais e centralizadas, mas como efeitos de disputas entre forças sociais, em meio às quais discursos se cruzam, se ressignificam e se reconfiguram nos diferentes espaços onde circulam.

Assumindo a radicalidade e a heterogeneidade social, conforme a teoria laclauiana-mouffeana, afirmamos que todo processo hegemônico é instável, inacabado e atravessado por contingências. Assim, não há essência que sustente uma identidade única e definitiva para a profissional da Educação Infantil. Os processos de subjetivação que a constituem são traduções operadas por disputas de sentidos através de atos de poder, os quais não são absolutos. Ao contrário, são sempre afetados por outras possibilidades, antagonismos, que assumem certa configuração e se apresentam para fixar determinados sentidos.

É nesse terreno conflituoso que o político se inscreve como dimensão constitutiva da linguagem e da significação.

A subseção a seguir expressa um exercício interpretativo dos textos da DCNEI e da BNCC/EI, com o intuito de compreender como esses textos atuam na constituição de discursos sobre a profissionalidade docente. O foco está nos processos de identificação/subjetivação, sobre modos de ser e de fazer a docência de Educação Infantil. Interessa-nos observar como determinadas enunciações da comunidade epistêmica se reinscrevem nesses textos sob a forma de discursos que produzem – e também restringem – certas formas de ser professora na Educação Infantil, especialmente pela figura da *intelectual polivalente*.

Investigamos como certas noções que integram a tradição do campo da Educação Infantil e da formação docente, e que tensionam as formações discursivas, se reconfiguram para facilitar ou dificultar/bloquear determinados discursos na disputa por sentidos da profissionalidade docente. Essa é, segundo Laclau (1990, 2011), a própria condição da política como campo de articulações: não há sentido necessário, nem significação última. Todas as tentativas de fixação são precárias. Com base nisso, neste artigo, são destacados enunciados expressos em documentos produzidos pela ANFOPE, FORUMDIR e MIEIB, entendidos como um coletivo que também disputa hegemonia em torno da formação docente na Educação Infantil.

Figuras em disputa: rastros da polivalência na formação docente

Realizando uma interpretação das demandas e articulação da comunidade epistêmica que se hegemonizam nas DCNEI e na BNCC/EI, destacamos práticas discursivas que circulam na ANFOPE, FORUMDIR e MIEIB, dentre outras entidades, que enfatizam a ideia de docentes como *intelectuais orgânicos*. Essa figura docente é apresentada como alguém capaz de relacionar dimensões pedagógicas a conhecimentos culturais, políticos, ambientais, artísticos, científicos e tecnológicos. Na formulação da ANFOPE (2014, p. 39), essa concepção se ancora na “[...] dimensão política [da formação] – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes”.

Essa abordagem assumida pelo movimento de educadores também se inscreve nos documentos curriculares analisados. A DCNEI, por exemplo, afirma:

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

De forma complementar, a BNCC/EI destaca:

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

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

Essa imagem da profissional como sujeito polivalente já aparecia explicitamente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), tal como expressa o excerto a seguir:

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

Ao se confrontar essa formulação do RCNEI com as orientações curriculares mais recentes (DCNEI e BNCC/EI), observa-se uma permanência de sentidos, ainda que com novas nuances. Por exemplo, a DCNEI e a BNCC/EI substituem a noção de áreas do conhecimento por “eixos” ou “campos de experiência”, o que indica deslocamentos terminológicos, mas não rompimento com a lógica da multifuncionalidade.

Esse movimento de atualização conceitual também se articula às disputas em torno da formação inicial no curso de Pedagogia (Brasil, 2006). A proposta formativa no curso de Pedagogia permanece tensionada por um currículo generalista que busca atender às múltiplas faixas etárias e contextos de atuação – da infância à vida adulta, em espaços escolares e não escolares, incluindo também a formação para funções de gestão.

O significante “polivalente”, nesse cenário, funciona como um traço espectral que atravessa as diferentes formulações curriculares voltadas à Educação Infantil, sem, no entanto, anular outras possibilidades de significação. Tal termo convoca representações múltiplas (intelectual orgânica, especialista nas infâncias, professora-cuidadora), apontando para a heterogeneidade que marca a constituição da profissionalidade docente.

Mesmo diante das reformulações propostas por documentos posteriores ao RCNEI, certas marcas discursivas continuam operando como referências centrais na construção da identificação docente, sustentando a ideia de que algumas características seriam “necessárias” para a efetivação de um projeto educacional mais amplo. Assim, esse processo de representação da professora de Educação Infantil como *intelectual com formação polivalente* produz a sensação de unificar as diferenças de forma que complexidades e especificidades possam estar articuladas em seu projeto formativo.

À luz da teoria do discurso, esse processo pode ser compreendido a partir da coexistência das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2015). A lógica da diferença atua no reconhecimento das múltiplas demandas formativas e das especificidades envolvidas no trabalho docente. Já a lógica da equivalência busca reorganizar essas demandas dispersas em torno de uma representação unificada, neste caso, a da professora polivalente, criando uma sensação de completude que é, na verdade, precária e instável. Tal equivalência é produzida como contraponto a tudo aquilo que se deseja excluir: a não

profissional, a leiga, a que não se qualifica como especialista.

Notas finais: Por uma docência que se inventa

Encerrando este percurso analítico, este estudo propõe olhar para a docência na Educação Infantil como um processo em permanente invenção. Discutir processos de identificação da professora de Educação Infantil sob uma abordagem discursiva pós-estrutural permite deslocar compreensões cristalizadas sobre identidade docente, ao operar com a noção de sujeito descentrado e marcado pela contingência. Nessa direção, defendemos que um projeto formativo específico e totalizante, além de inviável, é também indesejável, por seu caráter fixador e excludente. Ainda que haja tentativas constantes de estabilizar sentidos para a profissionalidade docente, esses sentidos sempre escapam – e é justamente nessa fuga que se abre espaço para a invenção.

É nesse sentido que, apoiado na Teoria do Discurso, este artigo argumenta que é impossível qualquer projeto controlar a formação docente. Desse modo, a formação docente específica (unificada) para a Educação Infantil é um projeto impossível. No entanto, essa impossibilidade a que nos referimos:

não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro (Lopes; Oliveira, 2015, p. 498).

Mesmo que não se possa fixar definitivamente uma identidade profissional para a professora da pequena infância, há uma necessidade, ainda que contingente, de construir identificações que deem alguma forma e sentido à atuação docente. Essa necessidade não se ancora em essências, mas nas condições específicas que envolvem o trabalho com bebês e crianças pequenas e nas demandas éticas e políticas que dele derivam. Nas palavras de Laclau (1990), trata-se de uma “contextualização radical”.

A intenção deste estudo foi propor um retorno analítico aos textos curriculares da Educação Infantil, buscando deslocar os sentidos estabilizados em torno da formação docente. O foco não está em negar a relevância de determinados marcos teóricos e normativos, mas em problematizar sua pretensão de totalidade. Os sentidos atribuídos à docência são múltiplos, instáveis e abertos à negociação. É nesse terreno que se torna possível tensionar verdades instituídas e propor outras formas de organizar o trabalho educativo.

Ao reativar marcas presentes nos discursos sobre a profissionalidade docente, a intenção foi abrir brechas para enunciar outras possibilidades. Questionar modelos de professora “preparada”, “treinada”, “pronta” permite vislumbrar percursos formativos que acolham a multiplicidade, a diferença, a dúvida. A docência, aqui, é compreendida como processo em permanente reinvenção, em que as professoras e as estudantes aspirantes a essa docência são interpeladas por diferentes processos de identificação e inventam-se professoras em meio a múltiplos processos sociais e culturais, discursivos. Uma formação comprometida com a democracia não se organiza a partir do consenso, mas pela multiplicação de espaços de disputa e pelos dissensos.

A noção de “artesanía docente” apresenta-se como uma imagem potente para pensar a formação e a prática docente na Educação Infantil. Inspirada na proposta de Mills (2009), em *O Artesanato Intelectual*, essa investigação considera que o trabalho docente – tal como o do intelectual – está intrinsecamente entrelaçado à vida cotidiana. É no cotidiano que se alimenta o gesto pedagógico, abrindo espaço para um processo contínuo de interpretação, invenção e reinvenção. Nesse horizonte, a representação da professora de Educação Infantil como artesã (Barbosa; Gobbato, 2019) não é apenas uma metáfora, mas uma escolha política e epistemológica: trata-se de reconhecer nela uma profissional que cria com o que tem à mão – saberes, afetos, experiências, contradições – e que, no entrelaçar de suas ações, compõe práticas sempre singulares.

Esse entendimento se afasta das concepções de formação pautadas na lógica do treinamento, amplamente difundidas por discursos pragmáticos de organismos multilaterais, que reduzem o trabalho docente a um conjunto de procedimentos técnicos (Garcia, 2015). Ao rejeitar essa racionalidade técnico-

instrumental, que tende a despolitizar a docência e a esvaziá-la de suas dimensões éticas, culturais e subjetivas, a proposta aqui defendida reivindica uma perspectiva emancipatória de formação. Trata-se de compreender o cuidar/educar não como tarefas neutras ou automatizáveis, mas como um saber-fazer situado, inventivo e relacional, tecido nas experiências concretas com crianças e nas múltiplas dimensões que compõem o cotidiano pedagógico. Apostar nesse tipo de formação é, também, afirmar a docência como prática crítica, criativa e sensível – e não como mera aplicação de métodos prescritos por lógicas externas à realidade da Educação Infantil.

É nessa direção que afirmamos a importância de uma “contextualização radical” – expressão cara à Teoria do Discurso – como forma de reconhecer a existência de outras possibilidades para a construção de sentidos sobre a profissionalidade na Educação Infantil, assim como não há um único modo de ser criança ou uma única forma de viver a infância – há infâncias, há crianças, múltiplas, contextuais. Essas relações se constituem em contextos específicos, mediados por discursividades. Nenhum currículo fechado ou projeto formativo previamente estabelecido pode substituir a potência das experiências que se abrem à invenção.

Insistimos, portanto, na concepção da docência como prática inventiva, como artesanania intelectual. Um fazer que se dá no movimento, na instabilidade, nas interpretações sucessivas e nas traduções incessantes. Uma docência que se reinventa com as teorias provisórias que educadoras e crianças mobilizam para atribuir sentido a si mesmas e ao mundo. Na ausência de fundamentos fixos ou de verdades absolutas, resta a abertura: a possibilidade de produzir novas realidades por meio da resignificação dos discursos que organizam o que se entende como formação, infância e docência.

Ao reconhecer que os processos de interpretação não cessam, esta escrita e a pesquisa que a sustenta participam dessa cadeia de significações. O trabalho apresentado aqui foi produzido em meio a escolhas discursivas, seleções e interpretações. Outros olhares, a partir dos mesmos textos, poderiam ter construído outras leituras, operado diferentes articulações. Esta narrativa, portanto, não se pretende totalizante: é uma entre outras possíveis, inacabada, marcada pela contingência que lhe dá forma. Ainda assim, almeja contribuir para

o debate coletivo sobre outras formas de imaginar, viver e organizar a docência com bebês e crianças pequenas – não como verdade, mas como provocação.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Documento Final do XVII Encontro Nacional*. Brasília, ANPED, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br> acesso em 28/09/2024.

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409> acesso em 28 set. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil, **Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8254> acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27450&co_midia=2 acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: CNE/CEP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica?Itemid=164> acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf acesso em 28 set. 2024.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> acesso em 28 set. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27450&co_midia=2 acesso em 28 set. 2024.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades?, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585> acesso em 28 set. 2024.

CUNHA, Érika Virgínio Rodrigues da; Lopes, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no brasil: regularidade na dispersão. **Investigation Qualitativa**, Cartagena, v. 2, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores de Educação Infantil Identidade(s) em (des)construção (?)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Queremos a prática como fundamento da competência e da formação docente? In: KIRCHOF, Edgar; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). **Estudos Culturais & Educação: Contingências, Articulações, Aventuras, Dispersões**. vol. 1. 1ª ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2015. p. 73-92.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do curso de Pedagogia: a formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais, **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 91-117, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278> acesso em 28 set. 2024.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base?, **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401> acesso em 28 set. 2024.

GUTIERRES, Juliana Diniz. **As práticas de atendimento à infância no município do Rio Grande**: um recuo ao passado para problematizar o presente. vol. 1. 1ª ed. Rio Grande: Editora da Furg/Edgraf, 2019.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. vol. 1. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. vol. 1. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. vol. 1. 1ª ed. Por uma política democrática radical. Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo, **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 1, n. 39, p. 7-23, jan./jun. 2013. Disponível: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291> acesso em 28 set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt> acesso em 28 set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf> acesso em 28 set. 2024.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica, **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 76-111, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381426201376> acesso em 28 set. 2024.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 42, p.54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550> acesso em 28 set. 2024.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. vol. 1. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. vol. 1. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. vol. 1. 1ª ed Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores**: um self para o futuro professor. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263> acesso em 28 set. 2024.

POPKEWITZ, Thomas. La profesionalización, el gobierno del professor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. **Rev. Interuniv. Form. Profr.** Zaragoza, v. 29, p. 89-109, 1997. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/134063> acesso em 28 set. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e política de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n.115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt> acesso em 28 set. 2024.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. vol. 1. 2ª ed. Porto:Porto Editora, 1991. p. 61-92.

SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, Jul./Dez, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408> acesso em 28 set. 2024.

SOUTHWELL, Myriam. Posiciones docentes y la productividad política de la escuela. In: **Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, VII, 2014, Rio de Janeiro, RJ, 2014. p.1-19. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12547/ev.12547.pdf acesso em 28 set. 2024.

Submissão em: 10 de abril de 2025

Aceite em: 05 de julho de 2025

ⁱ **Juliana Diniz Gutierrez Borges.** Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Professora Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação (Faed/UFGD), com financiamento pela FUNDECT. Tem doutorado e pós-doutorado na área de educação. Atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF).

E-mail: julianadinizg@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4620372286527455>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5765-0181>