

A CRIANÇA COMO SIGNIFICANTE VAZIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Juliana Diniz Gutierrez Borges

julianadinizg@hotmail.com

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Doutoranda em Educação

Resumo

O trabalho visa problematizar como as crianças de zero a seis anos são nomeadas e significadas no discurso do currículo do curso de Pedagogia. Para tanto, realiza-se uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades públicas do Rio Grande do Sul. Do ponto de vista teórico, utiliza-se a contribuição de estudos desenvolvidos no campo da Educação Infantil, da formação de professores e da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, mais especificamente a noção de significante vazio. Percebe-se, nos documentos analisados, a referência a uma criança e a uma infância desencarnadas social e culturalmente. Tais discussões possibilitam uma cadeia de equivalências das demandas que disputam o campo da formação do pedagogo. Conclui-se que o uso do termo criança, enquanto um significante vazio, possibilita a convergência instável e temporária de forças diferenciadas e heterogêneas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político.

Palavras-chaves: criança; significante vazio; curso de Pedagogia.

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) situou a educação das crianças de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica. Atualmente, essa etapa, denominada de Educação Infantil, é ofertada em creche para as crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos.

No âmbito do discurso legal, a formação docente para esse nível educacional também foi foco das políticas educacionais. Até o início da década de 1990, o trabalho nas creches era, muitas vezes, assumido por mulheres que se manifestavam nos movimentos em prol da expansão do atendimento para as crianças pequenas (mão de obra barata, sem formação profissional e com jornadas de trabalho extensas). Entretanto, a LDBEN estabeleceu que a formação dos docentes da Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, e no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estabeleceu como formação mínima, a realizada em nível médio, na modalidade Normal.

Atualmente, o curso superior que forma os profissionais docentes para atuar na Educação Infantil é o de Pedagogia. Contudo, ao longo de boa parte de sua história, pelo menos do ponto de vista da legislação curricular oficial, o curso de Pedagogia não teve uma preocupação explícita com a formação de professores de Educação Infantil. Tendo o seu foco, durante as políticas educacionais dos regimes militares, na formação dos chamados

especialistas em educação, essa ênfase, desde o final da década de 1970, passa a ser questionada e, de certo modo, subvertida por parte de algumas instituições formadoras e pelos movimentos de organização dos profissionais da educação e valorização do magistério da Educação Básica. O fruto das lutas dos educadores e das educadoras nesses anos leva à organização por algumas universidades no país de cursos de Pedagogia com foco na formação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, movimento que contribuiu para a melhoria dos patamares de profissionalismo e profissionalização desses docentes.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), a política oficial para o curso comprometeu-se com uma formação com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, congregando também as funções de gestão e atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como outras demandas do trabalho educativo escolar e não escolar. Em linhas gerais, essas Diretrizes provocaram impactos significativos na formação dos pedagogos e nos currículos dos cursos. Através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, a Pedagogia deve proporcionar aos licenciados o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação ao campo da educação das contribuições de estudos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais.

No que tange à formação do profissional que atuará na Educação Infantil, as DCNP pontuam que o curso deverá habilitar o egresso para “compreender, cuidar e educar crianças de zero a seis anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, Art. 5, II). Sendo assim, espera-se que o curso promova discussões sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento, dentre outros aspectos essenciais à docência nessa etapa da educação.

Frente a esse breve panorama, o objetivo deste trabalho é problematizar como as crianças de zero a seis anos são nomeadas e significadas no discurso do currículo do curso de Pedagogia. Para tanto, será realizada uma análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de sete universidades públicas do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Significante *criança*: algumas representações

O propósito desta seção é discorrer acerca de algumas representações que a criança e os modos de viver a infância foram tendo no decorrer dos tempos. Para isso, faço menção à clássica obra “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès. Apesar das críticas que se pode tecer a essa obra¹, não podemos desconsiderar a sua relevância para os estudos acerca da infância.

No decorrer do livro, Ariès (1981) delinea as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança ao longo da história, na família e na sociedade. Partindo da Idade Média, o autor menciona que não havia uma concepção particularizada de infância. A criança era tida como um adulto em miniatura. Nessa época, a única diferença entre a criança e o adulto era o tamanho. Não havia um sentimento ou consciência de infância quanto a sua especificidade. Para exemplificar essa concepção, o autor analisa o traje das crianças representados na iconografia da época e pontua que em nada se diferenciavam do traje dos adultos. Analisa também que os jogos e as brincadeiras que as crianças praticavam eram os mesmos dos adultos, não havendo separação. Inclusive, não havia um sentimento de pudor com relação à criança no que diz respeito aos assuntos e condutas sexuais.

Contudo, a concepção de infância presente na Idade Média em muito se diferencia da concepção de infância que se passou a construir na Modernidade. No decorrer do estudo, o autor ressalta que a descoberta da infância foi se iniciando no século XIII com as representações do anjo, do menino Jesus e da criança nua. Mas, o sentimento da infância que separa a criança do adulto, segundo o autor, surgiu no século XVII.

Ainda conforme Ariès (1981, p.54), devido às condições de vida precárias na Idade Média, o índice de mortalidade era muito elevado. Disso se propagava a ideia de que “as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”. Daí o sentimento de indiferença com relação à infância. Por isso, as crianças sempre apareciam misturadas com os adultos, nas reuniões de trabalho, passeios ou jogos. Em contrapartida, a partir dos séculos XV e XVI, os pintores passam a representar a criança por sua inocência, gentileza e graça, o que coincide com o sentimento da infância “engraçadinha”. Começa-se a anunciar aí um sentimento moderno de infância.

É importante salientar que a visão medieval sobre a infância se perpetuou por muito tempo. Principalmente, porque encontrava sustentação na própria definição do termo. Conforme Cordeiro e Coelho (2007, p. 884):

A definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa “incapacidade de falar”. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não teria condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente.

¹ Para uma revisão com relação às críticas aos estudos de Ariès (1981), ver Kuhlmann Jr. (2011).

Considerando essa concepção, é pertinente realizar alguns apontamentos sobre como a infância foi pouco a pouco recebendo novas significações. Bujes (2002) contribui com essas reflexões ao evidenciar que o conceito de infância não é atemporal. Segundo ela, as configurações histórica-sociais que caracterizam “o início dos tempos modernos no Ocidente” contribuíram para a construção de uma nova forma de significar as crianças. Desse modo, a autora compreende que as “mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica correspondem sutis transformações na maneira como os sujeitos [infantis] são percebidos, categorizados, diferenciados e (con)formados” (BUJES, 2002, p.32).

Bujes (2002, p. 23) analisa essa concepção moderna de infância e problematiza como os discursos acerca desse conceito são elaborados a partir da visão que o adulto tem da criança. Segundo ela:

A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre ela se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las, nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada.

Assim, considerando a infância nesse projeto traçado na Modernidade, ela se torna objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e até familiar. A criança, por sua vez, passa a ser diferenciada do adulto, mas é ele quem tem o poder de descrevê-la e interpretá-la, analisando suas necessidades, capacidades cognitivas, habilidades e limites. As crianças, portanto, “continuam sem voz, mas suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade de poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos” (BUJES, 2002, p. 38).

Seguindo a mesma direção, este trabalho parte da ideia de infância como uma construção histórica, fortemente influenciada pela psiquiatria e pela pedagogia dos séculos XVIII e XIX, tal como pontua Kohan (2003, p. 92). Segundo o autor:

As relações entre adultos e crianças reorganizam-se em todas as instituições: na família, nas escolas e nas instâncias de higiene pública. O papel das crianças na família traz novas regras para as relações entre pais e filhos. Não é apenas uma questão de sorrisos e brincadeiras. A família se ocupa como nunca antes em cuidar da saúde dos filhos. As novas leis morais se concentram na higiene, na amamentação direta pelas mães, na vestimenta cuidada e pulcra, em exercícios físicos para um bom desenvolvimento do corpo, e toda uma série de cuidados afetivos que estreitam os laços entre pais e filhos.

Na leitura que Bujes (2002) faz desse período, ela destaca a origem dos estudos de desenvolvimento físico e mental. Conforme a autora, esses saberes acabaram estabelecendo características específicas de um Desenvolvimento Infantil desejável, implicando na normatização dos fenômenos da vida da criança. Os olhares da Pedagogia, da Medicina e da Psicologia, por exemplo, são citados pela autora como três principais campos de saber que,

com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em falar a verdade sobre elas, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados.

No cenário da era Moderna, o esforço da sociedade em proteger as crianças é explicado pelas ações desenvolvidas em favor da vida da criança e interessadas no seu governo. Disto, decorre o processo de secularização das instituições sociais que, segundo Bujes (2002, p. 36), se insere nesse “conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização”.

Nesse contexto, percebe-se o papel preponderante de instituições que se encarregavam de suprir as necessidades e carências da criança, a fim de torná-la completa para o convívio social. É na esfera destas mudanças e impelidas pelas reconfigurações da sociedade e da família que se consolidaram as instituições educacionais modernas, entre elas aquelas incumbidas de atender as crianças pequenas, desde a mais tenra idade.

É válido ressaltar que a configuração inicial desse atendimento à pequena infância no Brasil esteve atrelada à caridade e, posteriormente, à filantropia higiênica. Esse atendimento surgiu com um caráter assistencial para atender uma população infantil marcada, principalmente, por dois fenômenos: as mortes (ligadas às precárias condições de higiene, nutrição, moradia, etc.) e o infanticídio. A institucionalização da infância ocorreu, portanto, como medida para minimizar problemas de ordem social e para combater os ricos que essa população trazia ao equilíbrio social.

A criança como significante vazio

Analisando as ementas das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Pedagogia das sete universidades públicas pesquisadas, percebe-se que na maioria delas emerge a referência a uma criança generalizada e abstrata. Como exemplo disso, pontua-se que as especificidades entre bebês e crianças maiores parece inexistente na maior parte dos cursos.

Apenas os cursos de Pedagogia da FURG, UFPEL e UFRGS apresentam disciplinas que tratam em parte das distinções entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores², indicando a especificidade da docência para trabalhar em creches, pré-escola e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São currículos que incluem saberes de ordem histórica, sociológica, sobre a infância e a educação das crianças, além do estudo dos modelos organizacionais e curriculares para sua educação, ainda que o tempo dedicado a

² Nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de 0 a 3 anos: entende-se como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas aquelas entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas entre 4 anos e 6 anos e 11 meses; e crianças maiores, as que possuem entre 7 e 12 anos incompletos (BARBOSA, 2009).

essas questões sugira dúvidas sobre o aprofundamento desses temas na formação. Nos demais cursos, é bastante recorrente aparecer a indicação apenas de “crianças” ou “crianças de zero a dez anos”.

A ausência da especificidade do termo criança ou a referência a uma criança e a uma infância desencarnadas social e culturalmente possibilita uma cadeia de equivalências das demandas que disputam o campo da formação do pedagogo. O uso do termo criança enquanto um significante vazio, e cujo sentido desloca-se estrategicamente no discurso da política, segundo a Teoria do Discurso de Laclau (2011), possibilita a convergência instável e temporária de forças diferenciadas e heterogêneas, tanto do ponto de vista epistemológico como político.

Tomando como referência os estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, a análise aqui empreendida parte do pressuposto de que, ontologicamente, um discurso não tem qualquer fundamento. Não há qualquer essência para esse discurso. Ele surge a partir de si, a partir da articulação de seus elementos linguísticos e extralinguísticos. Partindo dessa concepção, é possível dizer que discurso é uma prática articulatória que associa elementos, tornando-os momentos, e que essa articulação se dá em torno de um ponto nodal contra um polo antagônico. Sendo assim, o discurso é entendido como uma construção, não como algo que está dado a partir de um fundamento.

Considerando isso, há alguns conceitos desenvolvidos na teoria de Laclau e Mouffe que são pertinentes para esta análise, tais como: o de hegemonia (conceito chave para pensar a política), pontos nodais (referidos da teoria lacaniana), ideologia (reconstruída do marxismo), e lógicas da diferença e da equivalência, que abordam como o social é estruturado politicamente.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 163), construir um novo conceito de hegemonia envolve “um movimento estratégico [...] que exige a negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias”. Assim, a partir dos autores é possível entender a hegemonia como operação política de construção do social. Os autores indicam que ela transcorre à medida em que uma particularidade (entendida como um campo de discursividade), por meio de uma conexão contingente, assume-se como representante da totalidade.

A constituição da hegemonia, assim compreendida, “supõe um campo teórico dominado pela categoria de articulação” (2015, p. 163). Isto é, qualquer discurso elevado à condição de universal compartilhado é representante de um processo articulatório. Por esse motivo, constitui identidades, produz sentidos, a partir de uma dada articulação. Contudo, para que represente um processo hegemônico, esse discurso precisa se esvaziar de sua particularidade e incorporar outros conteúdos particulares variados, demonstrando uma totalidade contingente.

Laclau e Mouffe (2015) destacam que devemos considerar a abertura social como fundamento constitutivo ou a essência negativa da existência, e as diversas ordens sociais como precárias e, em última instância, tentativas de domesticar o campo das diferenças, pois, conforme os autores, não há espaço saturado correspondente à sociedade, uma vez que o social em si não possui essência.

Nesse sentido, as relações sociais são contingentes, sem essência e desfixadas de sentido. Assim, dentro de uma estrutura discursiva, sempre aparece um conjunto de elementos dispersos e fragmentados. Afinal, conforme mencionam os autores, “uma estrutura discursiva não é uma entidade meramente ‘cognitiva’ ou ‘contemplativa’; é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.167).

Outro conceito importante é o de “sobredeterminação”. Este é definido como “um tipo bastante preciso de fusão que envolve uma dimensão simbólica e uma pluralidade de significados (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 169). Tal definição pode ser compreendida como um conjunto de elementos que não estão articulados, mas que passam a integrar uma cadeia de equivalência. Isto ocorre porque uma oposição condensou e deslocou o discurso, produzindo uma totalidade discursiva. Cabe lembrar, portanto, que um discurso só existe, devido às condições de existência que o tornaram possível.

Para os autores, a articulação é entendida como prática imbricada por momentos (as posições diferenciais articuladas no discurso) e elementos (as diferenças não discursivamente articulada). Em linhas gerais, os elementos referem-se às dispersões antes de produzir o sentido do discurso. O momento, por sua vez, agrega o sentido discursivo composto de elementos.

Uma formação discursiva, nessa perspectiva, apresenta três características primordiais: a primeira é a coerência (empregada no sentido foucaultiano, como regularidade em dispersão). Neste aspecto, os autores abordam sobre as dimensões e extensões do discursivo; e sobre a abertura ou fechamento, exibidos pela formação discursiva; a segunda é que todo objeto é constituído como objeto de discurso, ou seja, os autores discutem sobre o caráter material de toda estrutura discursiva ao mesmo tempo em que evidenciam que um sistema de significados e práticas sociais é, historicamente, construído e produz identidades dos sujeitos e objetos; a terceira característica apontada pelos autores é a incompletude de toda a totalidade. Isto significa que tanto a fixação quanto a não-fixação absolutas não existem. Neste aspecto, são descritos os pontos nodais como pontos discursivos privilegiados, que fixam parcialmente os sentidos desse sistema discursivo.

Outro aspecto central na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe é o “antagonismo”, que remete à experiência do limite do social, da teoria de Marx. O antagonismo concerne à exterioridade que ameaça e constitui as identidades sociais. Ele é constituidor de relações sociais, pois qualquer discurso opositor é também o responsável por motivar a articulação

hegemônica. Assim, o antagonismo evidencia os limites da objetividade, isto é, o sentido pleno e totalmente visível de um discurso.

Na perspectiva dos autores, as lógicas da diferença e a da equivalência evidenciam como o social é estruturado politicamente. As diferenças representam as singularidades, enquanto que as equivalências articulam as diferenças, estabelecendo as condições de possibilidade para que uma dada articulação discursiva seja construída. Em outras palavras, todo discurso tem de lidar com relações de diferença e equivalência. As relações de diferença mostram o antagonismo e as de equivalência tentam apagá-lo, ou seja, a equivalência ocorre entre dois termos diferentes que se equivalem, suspendendo as diferenças.

Atrelado a isso, os autores destacam que a hegemonia, para além do caráter ontológico essencialista de classe, deve ser fruto de embates que tronam possível que uma identidade assuma uma condição de representação de um contexto social e político muito mais amplo. Trata-se, portanto, de um tipo de relação política, cujos efeitos advêm sempre de um excesso de sentido, resultante de uma operação de deslocamento.

Nesse sentido, a perspectiva laclauiana concebe a ideia da política como hegemonia e articulação. Isto significa dizer que quaisquer fundamentos políticos se constituem discursivamente quando se hegemonizam. Por esse motivo, é cabível dizer que a hegemonia é o momento da decisão política, isto é, do acúmulo de determinado discurso. As articulações levam à constituição do político, o qual se desdobra através de processos de antagonismo e exclusão.

Sendo assim, esta é a possibilidade dos fundamentos ônticos: sempre fundamentam precariamente e tal fundamentação sempre se dá a partir de um ato lógico político, de uma instituição política, de uma instituição da política. É evidente que, considerando a instabilidade ontológica do político, a hegemonia sempre implica em uma contra-hegemonia. E, estas duas só são evidenciadas no momento em que certas práticas políticas se apresentam como tais. Como exemplo disso, no discurso do texto da política educacional atual são perceptíveis alguns pontos contraditórios, tais como:

A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas instituiu exames nacionais de avaliação da Educação Básica; preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observam são as imensas dificuldades que os professores da educação básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo. A legislação indica qualificação de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial de professores (GRACIA e OSÓRIO, 2013, p. 167).

Nesse âmbito, quando olho para os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia os vejo como discursos que se organizam por meio de uma linguagem comum, que age de forma microfísica, sutil, mas completamente operante. Isso significa dizer que

esses discursos emergem de diversas combinações, interrupções e transpasses de outros ditos, tais como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por exemplo.

É pertinente trazer aqui as discussões de Laclau (2011) acerca da relação entre o “universal” e o “particular”. De acordo com o autor, o universal provém do particular, ou seja, não dispõe de nenhum conteúdo próprio. O autor associa à universalidade a ideia de plenitude ausente, indicando que o sentido pleno e emancipado é quimérico, mas, paradoxalmente, necessário. Ainda, segundo o autor, universalidade não significa totalidade, mas se constitui como um lugar vazio.

O termo “lugar vazio” é utilizado por Laclau para representar as noções de universalidade e de significantes vazios. Na concepção do autor, o termo refere-se a conceitos imprecisos, vagos ou amplos demais, que acabam não definindo seu real significado. Trata-se, portanto, de um significante esvaziado de significado. Conforme o autor, “esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado diferencial é [...] o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (LACLAU, 2011, p. 75).

Para Laclau, o significante é central na produção de sentido, pois toda a articulação de elementos é significante. No entanto, um significante deve estar sempre ligado a elementos linguísticos e extralinguísticos. Sendo assim, pode-se entender que o significante vazio emerge a partir da disseminação de um discurso que se universaliza, aplicando-se a uma variedade de identidades, a ponto de não ser possível significá-lo com exatidão.

É justamente isso que se percebe ao olhar para as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia quando é mencionado o significante “criança”, visto a amplitude conceitual que é atribuída a essa categoria.

O verbete “criança”, no Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente, é conceituado como:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais [...] (KRAMER, 2010).

Na continuidade do verbete, a autora discorre sobre concepções de criança nos campos filosófico, psicológico e sociológico. Para tanto, destaca que, no campo da Filosofia, pelo viés da teoria crítica da cultura, a criança é entendida como criadora de cultura, que “brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição”. Para a Psicologia histórico-cultural, “a criança supera sua condição natural através da linguagem fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz

história”, daí a necessidade da interação das crianças entre si e da mediação do adulto para o desenvolvimento das funções mentais da criança. No âmbito da Sociologia da Infância, o verbete menciona que a criança é concebida como sujeito histórico que:

[...] possui uma dupla inserção na sociedade: estrutural, enquanto geração e concreta, enquanto cada sujeito histórico. As perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional: as crianças pertencem à mesma faixa etária, ao mesmo tempo, e sofrem as ações da estrutura social em que estão inseridas. As perspectivas interpretativas partem também do pertencimento da criança à categoria social da infância e estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas (KRAMER, 2010).

Frente a essas definições, percebe-se que, nos PPPs, essa abundância de significados acaba se dispersando. O termo “criança” é constituído de uma gama de fatores que se dispersam, devido a uma polissemia de sentidos que faz com que este termo se esvazie de seus conteúdos peculiares. Sendo assim, nesta análise, o referido termo caracteriza-se como um significante vazio, pois, nas matrizes curriculares consideradas, não apresenta nenhum sentido específico.

Complementando essa concepção, Ernesto Laclau (2011, p. 77) destaca que a “presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia”. Em outras palavras, o significante vazio desempenha a função de supremacia, representando a totalidade de demandas políticas por meio de um viés universalizante.

Mendonça (2012, p. 132), abordando sobre esse pensamento de Laclau explica que essas palavras, ou esse lugar vazio, por ser desprovido de um conteúdo específico, pode ser:

[...] ocupado por qualquer demanda política que assuma um papel hegemônico de representação num dado contexto social. Neste sentido, este lugar é sempre ocupado e reocupado, de forma precária, por alguma particularidade que exerce, assim, o que Laclau denomina de operação hegemônica.

Na política curricular oficial para a Educação Infantil, um dos aspectos centrais da prática com crianças de até cinco anos é a concepção indissociável entre cuidar e educar. Retomando a história do atendimento às crianças pequenas, fica evidente uma polaridade entre ambos os termos: o cuidado (assistencialista) às crianças dos meios mais pobres e a educação (escolarizante) às crianças de classes médias e altas. Estudos recentes (Kuhlmann Jr., 2010; Kiehn, 2011) apontam que no contexto contemporâneo ainda prevalece certa dicotomia, à medida em que, na creche, predominam práticas de cuidar (restritas ao corpo do bebê) e, na pré-escola, práticas de cunho preparatório para o Ensino Fundamental.

Desse modo, como ressaltam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), é necessário pensar na complexidade da educação de crianças pequenas e na formação específica do profissional, a qual deve contemplar, impreterivelmente, o estudo da indissociabilidade entre cuidar e educar. Sobre esse aspecto, apenas uma disciplina no curso de Pedagogia - Licenciatura, da FURG, “Educação de crianças de 0 a 3 anos”, explicita claramente essa abordagem, em sua ementa:

Especificidades dos processos educativos com bebês e crianças bem pequenas na creche. Cuidado/educação como objetivos indissociáveis no cotidiano das instituições educativas que atendem crianças de zero a três anos. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação. Interações entre bebês e crianças bem pequenas. Experiências teórico-práticas com crianças de 0 a 3 anos (FURG, 2016).

O fato de, na maioria das ementas, não constar a articulação entre o cuidado e a educação indica o risco de o curso de Pedagogia reafirmar um caráter preparatório da pré-escola para a alfabetização dos anos posteriores.

A partir do exposto, pode-se entender o termo “criança” como uma construção discursiva, uma tentativa de representação, que, no âmbito dos PPPs e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, pode ser interpretado a partir da ideia do significante vazio.

Considerações finais

Ao lançar alguns olhares analíticos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos e as matrizes curriculares dos currículos dos cursos de Pedagogia, procurou-se chamar a atenção do leitor e da leitora para os modos como a criança ou as crianças são nomeadas e caracterizadas enquanto sujeitos pedagógicos por esses discursos curriculares.

A partir dessas reflexões, ressaltam-se as generalidades com que as crianças são significadas no currículo do curso. Atentando para esses aspectos, questiona-se a qualidade de um processo formativo para a docência na Educação Infantil que não focalize as crianças e os aspectos envolvidos em seu desenvolvimento e aprendizagem em diferentes faixas etárias e em diferentes meios sociais e culturais. O currículo do curso precisa contemplar estudos sobre as especificidades desse nível de atuação, visando à superação do caráter assistencialista e compensatório historicamente construído.

A política curricular da Educação Infantil é clara quanto à organização do trabalho a ser desenvolvido com bebês e crianças pequenas, contudo, a superficialidade decorrente da formação inicial pode comprometer a efetivação de práticas educativas de qualidade e, portanto, a garantia desse direito da criança.

Neste universo de análise, a formação para a docência com bebês, por exemplo, mostra-se fragilizada. Trata-se de um sujeito pedagógico invisível na maioria dos PPPs e das matrizes curriculares observadas. Contudo, as DCNEI são bastante claras no que tange às especificidades das infâncias. As crianças de zero a dez anos vivem a infância de modo variado, em conformidade com sua idade e meios sociais e culturais distintos.

Sendo assim, com inspiração na Teoria do Discurso laclauiana e observando o lugar vazio e a generalidade do uso desse termo nesses discursos, problematizou-se o termo criança enquanto um significante vazio como um ponto nodal do discurso que permite a construção da hegemonia em torno da política.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. MEC/SEB e UFRGS. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. *Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, 2007. p. 882-889

GARCIA, Maria Manuela. OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel. GARCIA, Maria Manuela Alves. *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.159-180

KRAMER, Sônia; Criança. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KIEHN, Moema H. K. A. educação da primeira infância: um olhar sobre a formação inicial dos professores de Educação Infantil. In: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Orgs.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. 1 Ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2011. pp.151-170.

KOHAN, Walter. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5 Ed. Porto Alegre: Mediação. 2011. 191p.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*. Por uma política democrática radical. Brasília: CNPq, 2015. 286p.

MENDONÇA, Daniel de. Emancipação e diferença, de Ernesto Laclau (Resenha). *Revista Estudos Políticos*, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2012/04/4p130-135.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pró-reitoria de Ensino. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Porto Alegre, 2008.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Colegiado do curso de pedagogia. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*. Pelotas, 2012.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. *Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia*, Campus Jaguarão, 2009.

UFSM, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. *Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno*. Santa Maria, 2007.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de organização pedagógica. *Projeto Pedagógico de Graduação em Pedagogia*. Chapecó, 2010.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Porto Alegre, 2007.