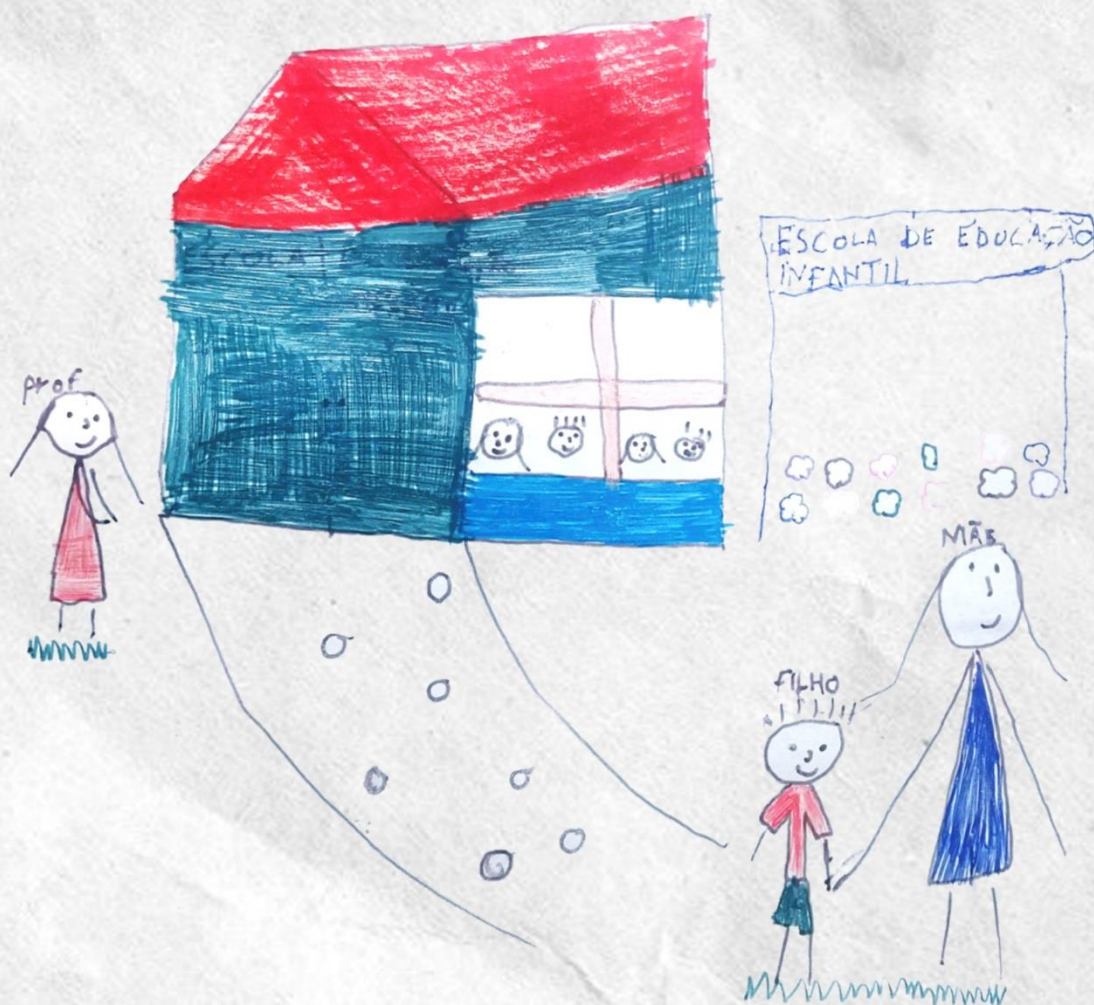


# BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA**  
Orientação Dra. Dagmar E. Estermann Meyer



Autores da Capa: Maria Antônia Ferme  
Silveira Quintana e Ricardo Zigomático.  
Porto Alegre, 2019.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA**

**BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre  
2019

**CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA**

**BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Dagmar E. Estermann Meyer

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

SILVEIRA, CATHARINA DA CUNHA  
BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
/ CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA. -- 2019.  
157 f.  
Orientadora: DAGMAR ELISABETH ESTERMANN MEYER.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. DOCÊNCIA. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. ESTUDOS DE  
GÊNERO. 4. ESTUDOS FOUCAULTIANOS. 5. DOCÊNCIA SENSATA.  
I. MEYER, DAGMAR ELISABETH ESTERMANN, orient. II.  
Título.

**CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA**

**BOM SENSO COMO PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. Dagmar E. Estermann Meyer (Orientador)**

---

**Prof. Dra. Claudia Amaral Lamprecht (SMED/POA)**

---

**Prof. Dr. Luis Armando Gandin (PPGEDU/UFRGS)**

---

**Prof. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (PPGEDU/Unisinos)**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS)**

Dedico esta tese à Dagmar, professora que exerceu a docência ensinando *muito* a mim e a muitas outras professoras e professores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, professora Dagmar, pela orientação absolutamente dedicada! Dagmar, estou contente por ter produzido esta tese sob a tua orientação! Soubestes, mais uma vez, impulsionar-me a ir adiante e, ao mesmo tempo, dimensionar e acolher minhas im-possibilidades e escolhas! Obrigada! Para além de agradecer a possibilidade de produzir esse trabalho sob teu olhar afetivo e profundamente competente, te agradeço a presença atenta na minha vida nos últimos dez anos. O teu trabalho de professora e pesquisadora, rigorosamente comprometido com a produção de conhecimento a partir da Universidade pública, oportunizou-me uma formação vigorosa: construí outros modos de pensar, me encorajastes a duvidar do instituído, a exercitar o cuidado e a ética profissional, me levastes a conhecer lugares e pessoas e, sobretudo, fostes me ensinando a ser alguém que lança menos o olhar da falta e mais o olhar das potências e dos encontros! Minha querida Dag, sou tão grata! Foi um privilégio! Eu era uma menina e tornei-me uma mulher adulta ao teu lado! As marcas da tua presença em minha vida me fizeram e seguirão comigo. Obrigada pela docência dedicada, pela confiança em nossas parcerias de trabalho, pela amizade afetuosa e, de forma muito especial, pelo olhar materno (aquele mesmo que *tornastes tua* e nos *ofereceste como* agenda de pesquisa) que tantas vezes senti lançares a mim!

Às professoras e professores integrantes da banca avaliadora desta tese – Profa. Dra. Claudia Lamprecht, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, Prof. Dr. Luis Armando Gandin e Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, agradeço por terem aceitado o convite e pela avaliação rigorosa. É uma honra tê-los como minhas arguidoras e arguidores. Agradeço, ainda, a professora Dra. Michele Vasconcelos, que integrou a banca do projeto de tese e que me possibilitou algumas das reflexões que teci na construção da mesma.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, oportunizou uma educação pública e de qualidade. Aos professores do PPGEDU que, através das disciplinas ofertadas, convidaram-me a pensar a docência e a escola no tempo presente. De forma especial, agradeço às professoras Dra. Guacira Louro, Dra. Rosângela Soares, Dra. Jane Felipe e ao professor Dr. Fernando Seffner pelas diversas aprendizagens que pude realizar no âmbito de suas aulas e, também, naquilo que envolveu o GEERGE. Às/os funcionárias/os do PPGEDU e das bibliotecas da UFRGS e, ainda, aos colegas que estiveram à frente da representação discente – em especial ao Gregory Balthazar e ao Daniel Momoli, muito obrigada. Agradeço à CAPES e ao CNPQ, duas agências de fomento que me concederam Bolsas de Pesquisa ao longo dos últimos anos, oportunizando-me uma formação



continuada que busco fazer reverberar *nas e para as* escolas por onde passo. Que outras professoras e professores possam seguir tendo – ou que possam voltar a ter – as oportunidades que eu tive!

À professora Maria Cláudia, agradeço ainda, por ter me recebido em sua disciplina na Unisinos, momento potente da minha formação no doutoramento. Maria, o modo como exerce a docência e te movimentas pela Educação são exemplos importantes para mim! Talvez não possas dimensionar o quanto! Ao professor Rodrigo, agradeço a oportunidade da realização do estágio docente em sua disciplina e, sobretudo, pelo diálogo que temos estreitado. Foi um aprendizado inestimável ser “a estagiária do teu estágio”, Rodrigo! Às alunas, futuras colegas professoras Andreia, Daniela, Giovana, Luísa, Jady e Nathália obrigada pela acolhida e pela possibilidade de ensino e partilha. À professora Claudia, pela acolhida e atenção no espaço institucional que ocupa, possibilitando a produção dessa tese. Ao Gandim e seu grupo, agradeço as indicações de leituras e o diálogo afetivo e efetivo.

Ao citar o nome do colega e professor André Luís e das colegas Rosilene e Olívia, última turma que leu e discutiu meu trabalho, agradeço a cada uma/um que durante estes anos todos compuseram o “grupo de orientação”. Este sempre foi um espaço ímpar para a construção do meu pensamento, e essa tese é fruto dos nossos afetivos, comprometidos e respeitosos diálogos. O grupo, em suas diferentes composições, sempre me desafiou muito! E, certamente, serão dos nossos encontros o que eu mais sentirei saudades! Ao André, ainda, agradeço o auxílio atencioso e dedicado no momento da finalização deste trabalho: jamais esquecerei da tua acolhida! Obrigada, André! De forma especial, ainda, agradeço a Sandra, Carin, Letícia, Pri, Ile e Je: queridas, obrigada pelos diálogos, exemplos e acolhidas.

Professora Ana Maria Barbosa Mariano, professora Janaína Machado e professora Letícia Bottari, muito obrigada pelo apoio comprometido e pela escuta generosa aos diferentes momentos que vivi em função da feitura desta tese e que muitas vezes significaram ajustes nas minhas rotinas de trabalho no âmbito do meu exercício docente. Vocês compreenderam minhas solicitações e, na medida do que se fazia possível em função dos nossos regimes e das nossas legislações, foram tornando o meu percurso formativo conciliável com o exercício docente. Houve momentos, sobretudo ao longo dos últimos dois semestres, que o corpo cansou e pediu descanso, e, ainda que em períodos curtos, precisei ausentar-me das escolas. A acolhida de vocês a cada retorno fazia diminuir o sentimento de culpa que eu me impunha e, também por isso, reconheço e agradeço o profissionalismo e o cuidado de vocês como condições de possibilidade para que eu realizasse este trabalho. Obrigada! Ao citá-las, agradeço às demais professoras que estiveram posicionadas como minhas diretoras e que igualmente me auxiliaram

ao longo do doutoramento. Agradeço, ainda, às colegas das escolas, alunas, alunos e famílias – essa tese é sobre os nossos encontros. Agradeço, também, e de forma especial, às seis professoras que participaram dessa pesquisa! Queridas, ainda que eu não possa citar os nomes de vocês, saibam que estou feliz por ter conversado com vocês e, a partir daí, construir um trabalho que, sob muitos aspectos, elogia a nossa docência.

Anna Carolina e Mariana, minhas colegas e amigas queridas. A vocês duas, agradeço a partilha das reflexões docentes, o entusiasmo teimoso frente às conquistas das nossas crianças e frente à instituição escola. Vocês duas imprimiram muitos sentidos a esta tese e, para além dela, imprimem um sentido especial ao meu viver. Obrigada, gurias, pela torcida, pelo apoio, pelas trocas, pelo sentimento “de irmãs” que nos une.

Fernanda, querida colega e amiga, agradeço aos inúmeros apoios a este trabalho, e, sobretudo, ao diálogo que há tempo travamos. Jaqueline, obrigada pelo diálogo sempre tão potente. Algumas palavras que me dissestes em um dos nossos últimos encontros reverberam em meu fazer docente e, conseqüentemente, nesta tese.

À minha amiga Patrícia, ao Carlos e à Carolina, obrigada pelo trabalho de revisão, formatação e de transcrição. Ricardo, obrigada pelo auxílio durante a produção do material empírico. Maria Antônia Ferme Silveira Quintana e Ricardo Zigomático, obrigada pela produção da capa deste trabalho.

Meus familiares. Daniela, obrigada por ter me apresentado à Pedagogia e por partilhar o amor a nossa profissão. Muito do que escrevi nesta tese é eco das reflexões que, ano após ano, somos capazes de produzir ao dialogarmos sobre as nossas escolas, nossas turmas e nossa formação. Teus olhos brilham intensamente quando falas sobre ensinar e é um privilégio ser testemunha disto! Essa tese, Dani, sob muitos aspectos, é NOSSA! Sila, obrigada pelo espaço planejado tantas vezes cedido para que eu pudesse me concentrar e escrever. Obrigada pelas dedicadas leituras aos meus textos que iam, aos poucos, nos divertindo dada a familiaridade com a perspectiva teórica que ias produzindo. Obrigada por tantas vezes que tivestes uma palavra acolhedora e certa diante das incertezas que fazer este trabalho produziu em mim. Minha primeira aluna, nas inúmeras brincadeiras de “ser profa” que experimentamos, obrigada, sobretudo, por ser a mão que jamais vai soltar da minha. Antônio, esta tese tem um pouco daquele mate que apreciamos juntos no verão de Tramandaí, momento que topastes discutir bom senso comigo! Bruno, obrigada pelo espaço em tua casa, por escolheres o melhor computador para a escrita do trabalho, por seres vigilante das minhas senhas e, sobretudo, obrigada pelo teu silêncio atento, que se quebra sempre nas horas mais acertadas! Te tenho como meu irmão! Ana Carolina e Maria Antônia, minhas duas queridas! Presenças alegres na

minha vida! Obrigada por compreenderem minhas ausências e por mostrarem, cada uma ao modo do seu momento de vida, alegria com os meus retornos! Maria, obrigada ainda pela linda capa que fizestes junto ao teu dindo! Teu desenho imprimiu mais vida a esta Tese. À minha mãe e ao meu pai, cada um ao seu modo e com as intensidades que lhe foram possíveis ao longo de suas vidas, por me ensinarem o gosto pelo estudo! Pai, até hoje é possível abrir teus livros e encontrar recortes de jornais com matérias relacionadas ao assunto abordado, ou à autora ou ao autor que o tinha escrito, ou, ainda, à cidade em que a história se passa. Talvez, dessa forma, tenhas sido o primeiro a me mostrar a relação possível entre os livros e o dia a dia em que vivemos. Mãe, até hoje, quando chego ao campus central da UFRGS, reconheço o perfume da minha infância, quando em algumas vezes, fui ao teu trabalho e pude te ver feliz, dedicada a fazer da Universidade e do serviço público um espaço acolhedor e à serviço da sociedade. Entre tantos outros significados que a conclusão desta tese tem para mim, um deles é o de mostrar como sou grata aos exemplos e as vivências que vocês me oportunizaram. Mãe, a exemplo do investimento neste percurso para conquistar o título de Doutora em Educação, minhas escolhas e movimentos profissionais têm relação profunda com a imagem de mulher que pudestes apresentar à mim: aquela que é corajosa, que tem no fazer profissional um espaço importante para a sua realização e o seu viver feliz. O teu coração de mãe, agora “reforçado”, é uma das forças para o meu viver! Obrigada por tanto!

Quero agradecer, ainda, a outras mulheres: duas outras mães que tenho, Ana e Helenara. As duas professoras! As duas produziram em mim memórias afetivas sobre o estar na escola e dedicar-se aos alunos! Obrigada por tanto cuidado! Helenara, para além do amor familiar que nos une, serei sempre grata por teres feito de mim “uma Piazzita”, experiência que tanto influenciou a docência que hoje sou capaz de exercer! À Gisele, que está sempre na torcida por mim! E às minhas amigas: Márcia, Letícia, Patis – são três – e Guadalupe, agradeço a torcida e distintos apoios à “sujeita da tese” que habitou em mim nesses últimos tempos!

Ricardo, obrigada por teres me dito, junto à minha mãe, lá em 2014, “vais fazer a prova, sim, não deixa para depois!”. A exemplo deste impulso, obrigada por tantos outros nessa última década que, diariamente, escolhemos estar juntos. Essa tese é um dos frutos da nossa parceria, dos planos que fomos construindo e que, aos poucos, vamos assistindo “fazer temporada”. Sabes o quanto gosto de ouvir “respeito muito minhas lágrimas, ainda mais minhas risadas...”. Faço alusão à letra da canção para agradecer por estares comigo nos choros, mas, sobretudo, por me queres rindo! Ao te agradecer publicamente, exponho que, embora sejamos tão diferentes, “a nossa Fé no mundo é parecida” e, por isso, sigo desejando que possamos coreografar novas rotas e protagonizar novos sonhos. “A vida é amiga da arte, é a parte que o sol me ensinou”!

## RESUMO

Esta tese se situa no campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos Foucaultianos e coloca em discussão o exercício da docência na Educação Infantil, realizado em escolas públicas e na periferia urbana. O movimento teórico-metodológico toma como ponto de partida o entrelaçamento entre gênero e governamentalidade neoliberal, para examinar o tempo presente e os investimentos que se faz sobre a docência neste contexto. O *corpus* empírico analisado emerge da conversa com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, atuantes na Educação Infantil. Os ditos das docentes são analisados e permitem discutir como uma determinada noção de bem-estar infantil informa as professoras e as posiciona como sujeitos que enunciam não poder se isentar diante das necessidades das crianças e de suas famílias, desde uma determinada organização de suas rotinas de trabalho, da relação com outros serviços e instâncias de atenção à primeira infância e das políticas públicas que se direcionam à ela. Resulta da problematização que se empreende, o mapeamento de uma recorrência nas falas das professoras: a expressão bom senso. Aposta-se nessa expressão como um enunciado potente e, para tanto, considera-se algumas inscrições teóricas da expressão, para, então, traçar uma concepção particular e descrever e problematizar elementos constitutivos daquilo que se argumenta ser uma prática docente na Educação Infantil: a prática docente da professora sensata. Defende-se que o uso do bom senso é generificado e útil ao governo, na medida em que possibilita espaços de autoria docente que acabam por colocar em curso o governo da vida das populações que acessam a Educação Infantil, ao mesmo tempo, sugere-se que a docência sensata é potente para a produção de relações que acabam fissurando a captura total dos sujeitos que trabalham e acessam essas escolas de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Docência. Educação Infantil. Estudos de Gênero. Estudos Foucaultianos. Docência Sensata

## ABSTRACT

This thesis is placed in the fields of Gender Studies and of Foucauldian Studies and fosters discussion regarding the practice of teaching in Early Childhood Education in public schools and schools located in the poor suburbs. The theoretical-methodological movement takes as a starting point the interlacing between gender and neoliberal governmentality to examine the present time, and the investments that are made in respect to teaching in this context. The analyzed empirical corpus emerges from the interviews with teachers from the municipal school network of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, active in Early Childhood Education. The teachers' statements are analyzed and allow discussing how a certain notion of child well-being informs the teachers and positions them as individuals who declare that they cannot remain neutral as to the needs of the children and their families from a given arrangement of their work routines, their relationship with other services and instances of early childhood care, and the public policies aimed at it. A result of the undertaken problematization is the mapping of a recurrence in the teachers' statements: the expression "common sense". A great emphasis is placed on this expression as a powerful statement and, for this purpose, some theoretical inscriptions of the expression are considered to, then, inscribe a particular conception and describe and problematize constitutive elements of that which is disputed to be a teaching practice in Early Childhood Education: the teaching practice of the sensible teacher. It's sustained that the practice of common sense in teaching is generified and useful to the government as far as it enables spaces of authorship in teaching that end up setting in motion the ruling of the life of the populations that access Early Childhood Education and, at the same time, it's suggested that sensible teaching is powerful in producing relationships that end up fissuring the total capture of the individuals who work on and access these Early Childhood Education schools.

**Keywords:** Teaching. Early Childhood Education. Gender Studies. Foucauldian Studies. Sensate teaching.

## RESUMEN

La tesis se sitúa en el campo de los Estudios de Género y de los Estudios Foucaultianos y pone en discusión el ejercicio de la docencia en la Educación Infantil realizado en escuelas públicas de la periferia urbana. El movimiento teórico-metodológico tiene como punto de partida el entrelazamiento entre género y gubernamentalidad neoliberal para examinar el tiempo presente, y las inversiones que se hace sobre la docencia en este contexto. El corpus empírico analizado emerge de la conversación con maestras de la red municipal de la enseñanza de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (Brasil), actuantes en la Educación infantil. Los dichos de las maestras son analizados y permiten discutir como una determinada noción de bienestar infantil informa a las profesoras y las posiciona como sujetos que enuncian no poder eximirse delante de las necesidades de los niños y de sus familias desde una determinada organización de sus rutinas de trabajo, de la relación con otros servicios e instancias de atención a la primera infancia y de las políticas públicas que se direccionan a ella. De la problematización resulta el mapeo de una recurrencia en los dichos de las maestras: la expresión “buen juicio”. Se apuesta en esta expresión como un enunciado potente y, para ello, se considera algunas inscripciones teóricas de la expresión para, entonces, inscribir una concepción particular y describir, problematizar aspectos constitutivos de aquello que se argumenta ser una práctica docente en la Educación Infantil: la práctica docente de la maestra sensata. Se defiende que la práctica del buen juicio docente es generificada y útil al gobierno en la medida en que se posibilita espacios de autoría docente que acaban por poner en marcha el gobierno de la vida de las poblaciones que acceden a la Educación infantil, mientras que se sugiere que la docencia sensata es potente para la producción de relaciones que acaban por fisurar la captura total de los sujetos que trabajan y acceden a estas escuelas de educación infantil.

**Palabras-clave:** Docencia. Educación infantil. Estudios de género. Estudios foucaultianos. Enseñanza sensata.

## SUMÁRIO

<b>1 COMEÇAR A USAR O BOM SENSO</b> .....	13
1.1 Educação, cuidado, docência e a Educação Infantil municipal e pública de Porto Alegre: o contexto.....	22
1.2 Educação, governamentalidade, gênero e políticas públicas para a primeira infância: o tempo presente.....	33
1.3 Conversas sobre <i>o contexto no tempo presente</i> .....	43
<b>2 BOM SENSO NA CONDUÇÃO DAS CONDUTAS DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS E DAS PROFESSORAS SOBRE SI MESMAS: “NA EDUCAÇÃO INFANTIL O PEDAGÓGICO PASSA POR TUDO”</b> .....	56
2.1 Bom senso e cuidados físicos: o que e quando assumir? .....	66
2.2 Bom senso e cuidado social: o que, como e por que suprir? .....	74
2.3 Bom senso e cuidado emocional: quando e como intervir? .....	79
2.4 “Vai prevalecer sempre o bom senso”: bom senso como prática docente contexto-situada .....	84
2.5 “Eu não faço como professora”: bom senso como prática de articulação de saberes ...	94
<b>3 “COM AS ARMAS QUE A GENTE TEM”: GÊNERO COMO ORGANIZADOR DE CONDUTAS DOCENTES SENSATAS</b> .....	108
3.1 Bom senso como <i>prática que supre falhas estratégicas</i> .....	108
3.2 “E se fosse teu filho?”: bom senso na relação com “o outro” .....	124
<b>4 BOM SENSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PERIFERIA: CAPTURAS E POSSIBILIDADES</b> .....	140
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146
<b>ANEXO 1 – Termo de Consentimento</b> .....	154
<b>ANEXO 2 – Material apresentado às professoras durante as entrevistas</b> .....	155

## 1 COMEÇAR A USAR O BOM SENSO

Jogávamos jogo da memória, eu e meu aluno João. O restante do grupo<sup>1</sup> envolvia-se com outros objetos, agrupados conforme as crianças foram interessando-se pelas mesmas brincadeiras, em diversos outros cantos da sala. O horário do almoço se aproximava. Então, antecipo a João,<sup>2</sup> que assim que acabasse o nosso jogo, eu o convocaria, junto ao restante da turma para o guarda-guarda.<sup>3</sup> João me olha, faz um pedido e um diálogo se estabelece:

**João:** Ahh profa! Hoje depois do almoço tu fica com nós?

**Catharina:** Tu sabes que a profa não pode ficar, que à tarde a profa estuda.

**João:** Profa, tu estuda o que mesmo?

**Catharina:** Eu estudo lá no centro, naquele lugar que fomos ver o teatro, lembra? Eu estudo para aprender sempre mais, João, eu estudo para saber ser profa

**João:** Ah profa, mas tu já sabe ser nossa profa, fica com nós!

Fonte: *Registros docentes – caderno particular* professora Catharina Silveira,<sup>4</sup> maio de 2016.

Esse diálogo passou a me acompanhar desde então. De certo modo, esse diálogo acompanhou-me porque me provocou a pensar, justamente, na qualidade de “saber ser profa” que João me designava.

Ao iniciar a apresentação deste estudo, rememoro o que me disse João para afirmar que, desde diferentes instâncias e posições, uma criança, uma família, professoras e políticas públicas estão implicadas na construção e fazem circular compreensões sobre “saber ser profa”. Teço críticas a alguns desses significados nessa tese, a partir do diálogo que estabeleci com seis professoras, minhas colegas, municipais envolvidas com o exercício docente na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Porto Alegre, assim como eu.

Ao conversar com essas colegas, tive o objetivo de colocar em discussão a incidência de políticas públicas *lato sensu* sobre o exercício docente na Educação Infantil pública e, em diálogo à noção de transbordamento da escola, para qual acenam Antônio Nóvoa (2006; 2012)

<sup>1</sup> O grupo referido era composto por crianças de cinco anos de idade e compunha uma turma de Jardim B, conforme nomenclatura da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

<sup>2</sup> Nome fictício.

<sup>3</sup> A expressão é amplamente conhecida no âmbito da Educação Infantil e refere-se ao momento de organização dos brinquedos pelas crianças.

<sup>4</sup> Nas escolas de Educação Infantil de turno integral, costuma-se ter o caderno da turma. Nele, professoras, monitoras e estagiárias registram a vivência das crianças no turno de sua responsabilidade, e dessa forma, o caderno serve como comunicação entre as equipes de trabalho que atendem as crianças nos diferentes turnos de funcionamento da escola. O caderno serve, portanto, como um documento de registros oficiais. Para além desse caderno, costumo ter um outro material para registros particulares.



e demais autoras.<sup>5</sup> Este objetivo tinha (e tem) relação com a minha trajetória como pesquisadora, desde as pesquisas das quais participei ao longo da minha graduação em Pedagogia, como bolsista de iniciação científica, no decorrer do curso do mestrado e, agora, ao longo do curso de doutorado em Educação, conforme irei explicitar no decorrer deste texto. Por ora, aponto que, de maneira geral, esses estudos que integrei procuraram pensar sobre os modos de se promover a inclusão social no Brasil contemporâneo, anunciada por diferentes discursos e instâncias como forma de melhorar a vida de mulheres, homens e crianças de nossa sociedade – considerada, pelos mesmos discursos e instâncias, desigual.

Para produzir, então, o material empírico aqui analisado, contatei a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, e através dela, emiti um convite a 42<sup>6</sup> escolas de Educação Infantil que compõem a rede própria de ensino, endereçado a uma professora por escola, para uma conversa que intitulei *Roda de conversa – Docência na Educação Infantil e políticas públicas para a primeira infância: desafios, limites e tensões atuais*. Desse universo, tive a adesão de seis colegas. Recebi-as na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma manhã do mês de novembro de 2017. Apresentei-lhes, nesse dia, artefatos que compõem algumas políticas públicas direcionadas a crianças de zero a seis anos de idade e também coloquei em discussão cenas do meu próprio exercício docente. Essa conversa fora certificada às professoras e funcionou, nesta investigação, como um disparador de questões que, depois, foram aprofundadas em conversas minhas com cada uma delas.

Foi no decorrer da roda de conversa coletiva que, ao comentar uma cena vivenciada por mim como professora, uma das colegas disse que o trabalho na Educação Infantil de nossa rede demandava que ela tivesse *bom senso*.<sup>7</sup> No momento em que ouvi a expressão enunciada pela professora, eu reconheci, como colega, o uso da noção de bom senso para a tomada de decisões no âmbito das nossas vivências cotidianas – sobretudo nos desafios – na escola infantil. Não raro, quando uma regra não está explicitada de forma escrita ou quando uma situação não prevista acontece, a orientação que a Secretaria de Educação aponta para as profissionais das escolas, ou que uma colega diz a outra no próprio contexto escolar, é essa mesma “*usa o teu bom senso*”. Ao ouvir a expressão como professora eu a reconheci e, ao mesmo tempo, ali posicionada como pesquisadora e mediadora de uma roda de conversas, em processo de

---

<sup>5</sup> Conforme irei mostrar na seção 1.3 deste estudo.

<sup>6</sup> A rede de Educação Infantil municipal é composta por 43 escolas. O convite não fora feito à escola onde trabalho como professora.

<sup>7</sup> Farei uso do itálico ao longo da tese, sempre que minha intenção for chamar atenção para uma expressão e/ou para a ideia.

implementação de uma investigação, me intriguei. Afinal, como aquela expressão podia ser reconhecida por mim e pelas demais colegas? A que mesmo nós nos referíamos ao usar essa expressão? O que ela implicava em termos de ação, de modos de fazer na Educação Infantil? Resolvi retomar a expressão nas *conversas individuais*<sup>8</sup> com as professoras. Até aquele momento, tratava-se de uma desconfiança, de algo que poderia, ou não, ajudar-me a pensar sobre o lugar da escola infantil e das professoras no projeto de inclusão social contemporâneo. Ao conversar com algumas das professoras, fui eu quem retomei a expressão, já outras colegas, antes mesmo que eu pudesse retomá-la, fizeram uso da expressão bom senso, usando-a como um recurso para dizer de seus exercícios docentes. As conversas com as minhas colegas foram, em seu desenrolar, desafiando-me cada vez mais a colocar a expressão sob suspeita.

Um dos primeiros movimentos que fiz foi o de desmembrar a expressão: senso é uma palavra de origem latina – *sensu* – e remete às noções de percepção, sentimento e saber. Dicionarizada, a palavra na língua portuguesa é caracterizada como um substantivo masculino e indica tanto para o sentido da qualidade de ser sensato, quanto para o sentido da capacidade de julgar, entender e sentir. Considerando tais sentidos, pude perguntar: O que é ser uma professora sensata? Uma professora que tem senso, e que, portanto, é sensata, julga as situações a partir de quais saberes? O que ela coloca em funcionamento em termos de entendimento e sentimento quando age com senso frente às situações que a demandam na escola infantil? Mas a expressão circula nas práticas da/na Educação Infantil de forma composta. Nessa direção, quando relacionamos o substantivo senso ao adjetivo bom, o que se produz?

Voltando ao dicionário, este instrumento, como disse Dagmar Meyer<sup>9</sup> (1999, p. 152), “tão enredado nas operações de fixação e legitimação dos significados atribuídos às palavras”, encontrei bom senso definido tanto como capacidade quanto como uma forma. Como capacidade, ele nos permite agir, e como forma, ele qualifica tal ação como ponderada e equilibrada.

Perguntei, então, em outros termos: se quem age com senso, age com sensatez, quem age com bom senso, age com boa sensatez? O que seria uma professora de Educação Infantil de boa (ou sem) sensatez? Intrigantemente, umas das coisas que mais ouço quando digo que ou

---

<sup>8</sup> Embora a expressão possa ser contraditória, já que uma conversa difere de algo que é de uma pessoa só, recorro à expressão *individual* para diferenciar estes momentos, onde estive conversando com uma professora de cada vez, do momento da conversa coletiva, onde as seis professoras estiveram presentes e puderam conversar entre elas, a partir da minha mediação.

<sup>9</sup> Opto por explicitar o primeiro nome das autoras e dos autores na primeira vez em que são citados nesta tese, pois compreendo que este é um movimento político assumido por algumas vertentes dos Estudos de Gênero na medida em que, ao proceder dessa forma, busca evidenciar a produção de conhecimento realizada por professoras e pesquisadoras (que se reconhecem como) mulheres.

professora de Educação Infantil e menciono o número de crianças sob minha responsabilidade diária, algumas das minhas condições de trabalho e o quanto sou realizada com o que faço, é: “meu Deus, tu és louca, eu não dava para isso”. Vale registrar que, no âmbito de discursos do senso comum, uma pessoa louca seria aquela acometida pela desrazão, justamente uma pessoa sem sensatez. Nesse movimento entre, ao mesmo tempo, tomar o termo como familiar e intrigar-me com o seu uso reiterado nas práticas na Educação Infantil, eu o assumi como um enunciado potente para a construção da tese.

Juntamente a este movimento de delimitar significações para a palavra, busquei pelo possível uso dessa noção na literatura pedagógica. Encontrei discussões sobre a noção de bom senso em Antonio Gramsci, Célestin Freinet e em Paulo Freire.

Célestin Freinet, se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova, que, nas primeiras décadas do século 20, emerge como uma possibilidade de criticar as práticas escolares centradas no professor e na cultura enciclopédica, propondo, em seu lugar, uma educação ativa por parte das/os educandas/os. Na Educação Infantil, a organização das salas por espaços circunscritos<sup>10</sup> tem inspiração em sua obra. O autor, em seu livro *A pedagogia do bom senso* (2004, primeira edição em 1985), defende a ideia de que para saber como agir, as/os docentes deveriam fazer mais uso do bom senso do que das verdades produzidas pela pedagogia. Segundo ele, na medida em que os saberes sobre os modos de educar foram se complexificando, experimentou-se a cisão entre aprendizagens escolares e aprendizagens úteis para a *vida real*. Para o autor, o sucesso do ensino depende de experiências práticas e intrinsecamente relacionadas às necessidades das/os estudantes e isso exigiria das/dos professoras/es menos uso de teorias e mais uso do bom senso: bom senso, dessa forma, é por ele entendido como algo que difere do que é teórico, trata-se de um saber derivado da observação da *lógica e natural* da vida. Para Freinet (2004, p. 185), o bom senso é importante para a Pedagogia e para as/os professoras/es

[...] na perigosa bifurcação onde esta se afasta da vida e se transforma em escolástica. É nessa bifurcação que devemos, também nós, escolher e nos orientar. Longe de nós o pensamento de que os livros, o raciocínio lógico e a palavra esclarecida sejam supérfluos ou inúteis. São condição do progresso, mas deverão entrar em ação apenas

---

<sup>10</sup> Grosso modo, trata-se de uma organização intencional da sala de referência da escola infantil (comumente chamada de sala de aula) onde brinquedos e diferentes materiais são agrupados de forma a criar contextos de brincadeiras disponíveis e convidativos para as crianças. Por exemplo, uma caixa de papelão pintada como um fogão, com panelas, colheres e pratos por cima podem constituir-se como o canto da cozinha onde as crianças poderão brincar de fazer e comer comidinhas. Busca-se delimitar esse espaço através de tapetes, ou outros materiais para o piso, e torna-se interessante pensar nas lateralidades e na altura que podem circunscrever esse espaço. Há uma noção sobre a criança, o brincar e a intencionalidade pedagógica da escola infantil imbricadas nessa organização espacial.

quando a experiência houver lançado seus alicerces e enterrado suas raízes na vida individual e social. O nosso papel e a nossa função, nesse grau primário que condiciona as construções posteriores, serão justamente agir, verificar, comparar, experimentar, ajustar. Experimentar e ajustar não só materiais brutos ou peças mais ou menos trabalhadas, mas elementos de criação e de vida. Esta filosofia não é só nossa, pessoal. É de todas as pessoas sensatas cujo testemunho poderíamos invocar.

Paulo Freire, que nomeia a escola de Educação Infantil em que trabalhei enquanto desenvolvi esta tese, em seu clássico *A pedagogia da autonomia* (1996) defende o uso do bom senso por parte da docência nas escolas e lança tais assertivas: “É o meu bom senso que me adverte” e “Meu bom senso me diz” (FREIRE, 1996, p. 25-26). Na obra, apreendo que bom senso é uma capacidade a que a professora deve recorrer para realizar sua docência de forma coerente com seus pressupostos pedagógicos (FREIRE, 1996, p. 61). Em termos freirianos, o conceito está relacionado, então, à capacidade de agir e de se comportar de acordo com determinados pressupostos pedagógicos. Importa salientar que um dos pressupostos pedagógicos fundantes para Paulo Freire é o de considerar a totalidade da vida de um aluno:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos, os educadores se alhearem das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seu meio de convívio social. (FREIRE, 1996, p. 25).

Freire defende que a docência não pode “ficar alheia” aos diversos marcadores que constituem os alunos e suas famílias. Nessa direção, para a pedagogia freiriana exercer a docência com bom senso é levar “em consideração as condições em que eles [alunos e alunos] vêm existindo.” (FREIRE, 1996, p. 27).

Já para compreender o uso da noção de bom senso no referencial gramsciano, foi preciso considerar, também, uma outra expressão a que me remeteram todos os dicionários em que busquei a significação para bom senso: a expressão ‘senso comum’. Em Gramsci, senso comum é um modo de pensar partilhado por uma sociedade e que se estabelece a partir da conexão entre diferentes tipos de conhecimento, muitas vezes conflitantes entre si, que se conectam com a vida cotidiana das pessoas, com seus atos mais triviais e que acabam se tornando a maneira de ver o mundo. Na obra desse autor, senso comum tem relação com a noção de hegemonia que a sustenta.

No entanto, não se pode dizer que o senso comum depende apenas da hegemonia para existir, nem se pode afirmar que o senso comum é formado apenas pelas ideias hegemônicas. Tampouco, em relação à hegemonia, é possível dizer que ela só se faz presente através do senso comum. O que existe é uma relação de interdependência entre senso comum e hegemonia. O senso comum é, ao mesmo tempo, a naturalização

de determinadas ideias de grupos hegemônicos – os interesses desses grupos, através do senso comum, deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais, como essenciais na vida prática – e também é a base com a qual as ideias hegemônicas precisam estar conectadas. (Luis Armando GANDIM e Iana Gomes de LIMA, 2016, p. 158).

Com esses/as autores/as, que se conectam com a perspectiva de Gramsci, compreendi que, tal qual o conceito de hegemonia, o senso comum também inclui uma ideia de movimento, que envolve um terreno que precisa ser constantemente conquistado. Importa entender a noção de senso comum do autor, justamente, porque para tal pensador o senso comum possui um núcleo *sadio*, o qual ele chama de “bom senso”: “As ideias só se tornam efetivamente hegemônicas se elas conseguem se converter em senso comum, conectando-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum.” (Michel Maurice DEBRUN, 2001, p. 111). Dessa forma, segundo o filósofo Debrun, na perspectiva de Gramsci, os elementos do bom senso são justamente os que permitem os deslocamentos, as transformações naquilo que se tornou um senso comum social. Segundo sua interpretação, o bom senso não substitui o que é senso comum, mas permite que ele seja “renovado a partir de dentro e potencializado criticamente” (DEBRUN, 2001, p. 111). A partir disso, pode pensar: na Educação Infantil, agir com bom senso seria, então, movimentar um certo senso comum? Mas o que estamos tomando como senso comum, e o que podemos compreender como elementos que compõem o que seria seu núcleo *saudável* (nos termos de Gramsci), quando falamos que “agimos com bom senso” diante das questões que o cotidiano da escola infantil nos coloca?

O movimento que fiz, até aqui, não é indicativo da intenção de assumir a definição de bom senso de um ou outro autor para, a partir daí, problematizar o que me disseram as professoras ao enunciar a expressão. Considerarei as inscrições teóricas de cada autor/a, suas definições para a expressão bom senso, para considerar que ela carrega muitos sentidos possíveis e que ela tem uma história. Busquei, então, partindo da inscrição teórica que *eu* assumo para a construção da tese, colocar tais sentidos em movimento, justamente para pensar de que forma eles contribuem para produzir outros sentidos à noção de bom senso que as professoras acabam por colocar em funcionamento quando exercem a docência na Educação Infantil no tempo presente.

Uma das minhas inscrições é o pensamento de Michel Foucault. Para Foucault, uma das tarefas de quem se coloca a pensar é a de tornar táticas e estratégias de poder visíveis, não no sentido de descobrir o que está escondido, mas no sentido de tornar visível o que precisamente é visível: “O papel da filosofia é fazer ver aquilo que vemos.” (FOUCAULT, 2001, p. 43-44). A proposição do autor me instiga: afinal, o que vemos quando vemos uma professora que tem

senso? E, mais ainda, o que vemos quando pedimos que ela pense, sinta, enfim, que ela aja com um senso bom, com um bom senso?

Foucault (2001) sugere que se deixe de colocar a questão do poder em termos de bem ou mal, e que se passe a colocá-la em termos de existência: “Não mais perguntar: o poder é bom ou mal, legítimo ou ilegítimo, questão de direito ou de moral?” (FOUCAULT, 2001, p. 44). Para o autor, o mais produtivo é pensarmos como o poder faz funcionar “um conjunto de coisas que constituem a trama da nossa vida cotidiana.” (FOUCAULT, 2001, p. 43). Inspirada por seu pensamento, problematizo a relação entre bom senso e docência na Educação Infantil, a partir de políticas públicas para a primeira infância e da noção de transbordamento escolar, para pensar o que se estabelece como sensatez, bons entendimentos e sentimentos das professoras de creche e de pré-escola na contemporaneidade. Contudo, o movimento que faço busca descrever uma prática de bom senso no campo educacional voltado à primeira infância *menos* para divulgar as expectativas a que ela convoca a docência e *mais* para pensar em termos de produção dessa verdade. O que está em jogo? Como o bom senso da/na professora se tornou um investimento para o poder? Como diferentes programas e políticas públicas dão – e embaralham – as cartas nesse jogo?

Este estudo ancora-se, ainda, e fundamentalmente, em Estudos de Gênero pós-estruturalistas. Esses apostam na potência de questionar o pensamento binário e posicional por meio do qual aprendemos a pensar o mundo em termos de feminino e masculino. Ancorada no trabalho da desconstrução, essa perspectiva funciona, nas palavras de Guacira Louro (2003, p. 43), “buscando tornar visível a dependência mútua de cada elemento do par [masculino e feminino], colocando em questão a hierarquia, invertendo-a e, finalmente, buscando os referentes comuns, a lógica de todo binarismo”. A tese que construí, nessa direção, busca descrever como o exercício docente está relacionado com um pensamento binário sobre a vida. Discuto, a partir deste referencial, que o poder sobre a vida está, forte e centralmente, referendado por compreensões cisgêneras e heteronormativas: sinalizo que é a partir dessa lógica que as professoras são convocadas ao uso do bom senso em seus exercícios profissionais, em função da primeira infância.

A partir do material produzido no diálogo com as colegas professoras, e partindo desses referenciais, pude então, descrever e problematizar um modo contemporâneo de ser docente na Educação Infantil – que nomeio de docência sensata. A tese que defendo descreve os usos que as professoras dizem fazer do bom senso buscando mostrar como eles constituem uma prática contexto-situada e generificada. E problematiza que “saber ser profa” está ligado “mais a contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a

contingências históricas complexas, mas passageiras, do que a constantes antropológicas inevitáveis.” (FOUCAULT, 2001, p. 691).

Isso implica a compreensão de que nossas práticas correspondem, sempre, a jogos de verdade, e, ao mesmo tempo, significa compreender também que os efeitos desses jogos não são universais, tampouco fixos. Ou seja, saber ser professora é sempre contingente, “diz respeito somente aos procedimentos e efeitos de conhecimento aceitáveis num momento e domínio definido.” (CANDIOTTO, 2010, p. 1). Argumento: neste tempo presente, aquilo que *aceitamos como aceitável* tem exigido de nós, professoras, *usar o bom senso*. Tomo este enunciado – usar o bom senso – como potente para descrever, nesta tese, uma determinada profissionalidade: a docência comprometida com ‘tudo aquilo’ que pode compor o pedagógico endereçado à primeira infância, na Educação Infantil pública de periferia.

Ao apresentar este estudo, realizado nos últimos quatro anos, durante *as tardes depois da escola*, rememoro a pergunta do meu aluno João e ela me suscita uma outra resposta: estudei para desaprender. Com esta tese, ao mostrar alguns dos modos como nos constituímos como professoras, estou preocupada, justamente, com a urgência de liberar o pensamento e trabalhar com a produtividade de, em um certo sentido, “não saber mais ser professora”. Com esse propósito, este estudo não busca abandonar ou desqualificar o trabalho docente exercido nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), a tese aponta para desnaturalizações que podem abrir espaço para outras possibilidades de pensamento absolutamente comprometidas com o nosso fazer profissional junto às crianças pequenas e às crianças bem-pequenas.

É verdade que minha atitude não cabe naquela forma de crítica que, sob o pretexto de um exame metódico, recusa todas as soluções possíveis, exceto uma, que seria aquela boa. [Aqui, a compreensão sobre crítica] Cabe, no entanto, na ordem da “problematização”: da elaboração de um âmbito de fatos, de práticas e de pensamentos que, segundo minha opinião, põem problemas à política. Não penso, por exemplo, que exista uma “política” que possa deter a solução justa e definitiva. (FOUCAULT, 2015, p. 591).

Com as palavras de Foucault, exponho o ponto de vista que exploro: não pleiteio soluções, mas sim busco pela descrição de *fatos*, de *práticas* e de *pensamentos* que têm feito de nós as *professoras sensatas* que temos sido. Se por um lado não apresento – porque não acho possível fazê-lo – soluções justas e definitivas sobre nossos rotineiros<sup>11</sup> desafios, por outro acredito que descrevê-los, colocando em evidência tais desafios têm, no ato mesmo de dar a ver, a potência de abrir lugar para outros modos de pensar e de agir. Enfim, a liberação do

---

<sup>11</sup> A expressão remete ao conceito de rotina discutido por Maria Carmem Silveira Barbosa (2006). Trata-se, conforme a autora, da organização pedagógica e intencional do cotidiano das escolas de Educação Infantil.

pensamento significa perguntar: “Como chegamos a pensar do modo como pensamos sobre o exercício docente na Educação Infantil municipal, pública e, sobretudo, nas periferias da cidade?”. Para isso, reconto os depoimentos e as questões que as minhas colegas professoras me narraram. Narro, também, muito do que vivi e sigo vivendo como docente nessa rede. Busco problematizar essas narrativas para pensar sobre como determinadas situações acabam por ser tomadas como próprias da docência na Educação Infantil. A que jogos de verdade correspondem os manejos realizados, as decisões tomadas, as posturas assumidas, as dúvidas declaradas por parte da docência que pratica o bom senso, da docência que é sensata?

Discuto essas questões comprometida a responder algumas perguntas centrais que conduziram a realização dessa pesquisa:

- Que práticas docentes emergem na educação infantil pública em articulação com, ou em decorrência de, políticas direcionadas à primeira infância? Como o gênero atravessa e organiza essa(s) prática(s) e que sujeito docente é constituído nesse processo?

Com o objetivo de responder a essas questões, organizo a tese em quatro capítulos. O primeiro deles é este, onde busquei apresentar o objeto de pesquisa e o percurso percorrido para sustentar a presente tese. Neste capítulo, aponto as perspectivas teóricas nas quais ancore este estudo e as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação. Na seção 1.1, apresento a rede de ensino que é lócus da pesquisa, buscando articular a sua organização e proposta aos contextos da Educação Infantil no Brasil e às verdades sobre a relação entre cuidado, educação e docência que constituíram um lugar para a profissionalidade docente nesta etapa da Educação Básica. Na seção 1.2, discuto de forma mais aprofundada as perspectivas teóricas que sustentam esta tese, tomando cada uma delas como *pontos de partidas* – de igual importância e em articulação – para esse estudo. Na seção 1.3, discuto a produção do *corpus* empírico dessa tese, bem como os procedimentos e a noção de ética que a conforma.

No capítulo que segue, passo a descrever a noção de bom senso que pude problematizar a partir do que disseram as professoras participantes – essa descrição constitui as seções 2.1, 2.2 e 2.3; e a partir dela, na seção 2.4, irei sustentar a noção de que o bom senso deve ser pensado como uma prática, e que como tal, deve ser descrito e problematizado a partir de um tempo e de um espaço específicos – no caso deste estudo, as escolas de educação municipais, públicas e localizadas na periferia urbana. Na última seção desse capítulo, discuto como a prática do bom senso parece estar comprometida com a profissão docente.



No capítulo seguinte, problematizo a noção de falhas das políticas públicas que, segundo as professoras, é o que acaba por convocá-las para o uso do bom senso; na primeira subseção desse capítulo, coloco em discussão como conhecimentos de gênero podem estar organizando a prática docente do bom senso e, na segunda, discuto elementos que, ao constituir da forma como procuro argumentar, genericadamente, a prática do bom senso docente, fazem funcionar o que estou chamando de docência sensata. No último capítulo, retomo as discussões de cada seção para, ainda, mostrar a potência que a prática do bom senso docente pode assumir frente às verdades do tempo presente.

### **1.1 Educação, cuidado, docência e a Educação Infantil municipal e pública de Porto Alegre: o contexto**

A rede de ensino de Educação Infantil de Porto Alegre é composta por 43 escolas de Educação Infantil de sua Administração Direta. Este número é composto por escolas conhecidas como EMEIS<sup>12</sup> e por aquelas conhecidas como Jardins de Praça.<sup>13</sup> A administração direta mantém, ainda, turmas de Educação Infantil em escolas que oferecem Ensino Fundamental e, sob administração indireta, diversas creches que atendem um grande número de crianças através do convênio com o município.<sup>14</sup> Embora a rede de atendimento seja ampla, o debate sobre a oferta da Educação Infantil segue rotineiramente em voga, pois existe uma porcentagem considerável de bebês e crianças pequenas fora da escola e isso, no tempo presente, constitui-se como um problema porque, no Brasil, a creche e a pré-escola têm sido posicionadas como instâncias *desejáveis* e *necessárias* para toda e qualquer criança.

Nem sempre foi assim.

Até bem pouco tempo não era imperativo, tal como é no tempo presente, que uma criança fosse matriculada na Educação Infantil: muitas iriam diretamente cursar a então

---

<sup>12</sup> As EMEIS são escolas de educação integral e estão situadas, majoritariamente, nas zonas periféricas da cidade. Essa localização das escolas explica-se, porque muitas delas foram criadas pela Secretaria de Saúde e Assistência, outras porque foram transformadas em EMEIS a partir da extinção do projeto Casas de criança que constituíam-se como o abrigo de crianças em casas mantidas e atendidas pelas comunidades onde elas estavam localizadas, outras, ainda, porque foram construídas a partir das demandas do Orçamento participativo, ferramenta de administração utilizada pela Prefeitura de Porto Alegre nos anos em que a gestão municipal ficou conhecida como Frente Popular.

<sup>13</sup> Essas escolas funcionam em meio turno e estão localizadas em praças da capital. Essas são as escolas de Educação Infantil mais antigas do município de Porto Alegre. Foram construídas na década de 40, a exemplo da experiência da cidade de São Paulo. Entre outros trabalhos que historicizam a Educação Infantil em Porto Alegre, ver Jane Felipe Souza (2000).

<sup>14</sup> Há importantes trabalhos que versam sobre a organização da oferta das vagas de Educação Infantil neste município. Ver, por exemplo, a produção de Maria Luiza Rodrigues Flores (2007).

chamada primeira série da Educação Básica, e isso não era um espanto. Entre outros, os discursos pediátricos, psicológicos e os discursos do senso comum, imbricados, constituíam como acertada a opção de ter as crianças pequenas em casa. Estou argumentando, portanto, que o *modo de pensar* – a inteligibilidade – de pouco tempo atrás considerava acertada a opção de levar apenas as crianças maiores para a escola. Refiro-me a não mais do que três décadas atrás. Importa observar que a Educação Infantil já era considerada uma necessidade para muitas famílias, e é justamente naquele período de redemocratização brasileira que a luta por creches desponta como movimento. Contudo, a creche e a pré-escola ainda não eram compreendidas como *fundamentais* para a vida das crianças.

O começo da minha escolarização ilustra o raciocínio que era tomado como verdadeiro naquele momento. Eu nasci em 1985, justamente no ano em que a ditadura militar brasileira se encerrou oficialmente. Filha de mãe e pai trabalhadores – minha mãe funcionária concursada desta Universidade – sou levada à escola aos cinco anos de idade. Fui matriculada em uma escola pública, do bairro de classe média onde morava, que ofertava turmas de Maternal, Jardim A e Jardim B. Minha mãe relata nunca ter tentado vagas para suas filhas na creche universitária da UFRGS, uma vez que entendia que seria melhor para mim e para a minha irmã irmos direto para escola, em um único turno. Antes dos meus cinco anos e dos quatro anos da minha irmã, ficamos em casa, em tempo integral, na companhia uma da outra e sob os cuidados de “uma babá”, empregada doméstica que morava conosco. Assistente social desta Universidade, minha mãe relembra: “era difícil conseguir vaga na Creche, as poucas vagas eram distribuídas por sorteio. Eu entendia que tinha que deixar para quem mais precisava, então levei vocês direto para o jardim, a gente entendia que levando para a escola só maiorzinhas, estávamos fazendo certo, o melhor para vocês”.<sup>15</sup> Como busco expor, no tempo presente, não se pensa mais desse modo. Aconteceram mudanças nessa forma de compreensão sobre cuidar e educar a primeira infância, ao longo dos últimos 30 anos, possibilitadas, dentre outras coisas, pelas mudanças nas relações de gênero, e seus efeitos sobre a sociedade, articuladas a novas noções sobre os sujeitos infantis.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a promulgação do ECA em 1990, são marcos importantes para a constituição de um novo entendimento sobre a creche e a pré-escola. Essas legislações posicionaram o bebê e a criança como sujeitos de direito, contribuindo para que a população infantil brasileira fosse tomada como um conjunto de indivíduos com direitos iguais ao cuidado e à educação. Potencializava-se a ideia de que a Educação Infantil se destinava

---

<sup>15</sup> Depoimento de Fátima Silveira, 64 anos, aposentada.

menos aos filhos/as das famílias necessitadas para tornar-se mais um direito da criança a conviver com seus pares em espaços públicos e educativos. Paulatinamente, a estratégia de, justamente, dar a ver o caráter educativo da Educação Infantil e da igualdade das crianças dentro da democracia ganha força. A partir desse deslocamento na forma de compreender “o que é melhor para as crianças pequenas”, passaram a ir para as escolas não apenas as crianças que não podem ser cuidadas pelas famílias em casa; todas e quaisquer crianças passaram a ir para as escolas, porque começa-se a julgar que é direito delas aprender e conviver.

Os efeitos desses entendimentos sobre a infância e sobre o lugar da escolarização inicial que tiveram um marco importante nessas *então* novas legislações são vividos em Porto Alegre ativamente. Foi, por exemplo, no ano de 1996 que ocorreu a primeira elaboração de uma proposta político-pedagógica para a Educação Infantil deste município e ela intitulava-se *A criança como sujeito de Direitos* (PORTO ALEGRE, 1999, p. 10). Antes disso, Porto Alegre já havia vivenciado a passagem da responsabilidade da Educação Infantil da então Secretaria de Saúde e Serviço Social para a Secretaria de Educação, o que significava, naquele contexto brasileiro, um efetivo avanço na Atenção à Primeira Infância. Marta Quintanilha (2012, p. 83) comenta esse período afirmando que

No final da década de 80, com uma nova forma de administrar a cidade pela Frente Popular e as conquistas da Constituição em relação à criança, a Secretaria de Educação [de Porto Alegre] passa a incluir a Educação Infantil da cidade no seu âmbito de trabalho de forma mais abrangente.

Nos anos 1990, segundo o estudo de Quintanilha, Porto Alegre vivenciou uma significativa expansão na Educação Infantil que não compreendia apenas a ampliação expressiva da oferta, mas envolvia uma mudança de compreensão sobre essa etapa de escolarização. A Educação Infantil ganhava legitimidade na rede municipal de ensino da cidade e isso era atestado, entre outras ações, por meio da proposição de concursos específicos para a seleção de professoras para essa etapa de ensino, momento de ingresso no quadro docente da rede municipal de três das seis professoras com as quais conversei. Quintanilha refere-se a esse momento como o da inauguração de uma nova profissionalidade docente neste município: a professora da Educação Infantil.

Não se [tratava] de ampliação do grupo de professores na perspectiva do trabalho docente culturalmente já demarcado, com o modelo de docência historicamente instituído, mas a criação e legitimação do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil na sua integralidade, garantindo as funções de cuidar e educar [...] (QUINTANILHA, 2012, p. 87).

Como forma de garantir e consolidar o caráter profissional daquelas que passaram a trabalhar na Educação Infantil, naquele momento, a SMED Porto Alegre ocupava-se em referendar o entendimento de que as creches e as pré-escolas tinham caráter educacional, buscando avançar na desassociação de práticas assistenciais e compensatórias do escopo de atuação dessas instituições educativas. O caderno pedagógico número 15,<sup>16</sup> publicado em 1999 no âmbito da gestão educacional municipal, expressa de forma contundente essa ideia, na medida em que acena para uma concepção de pedagogia da infância que considera as crianças como sujeitos ativos e que devem ter o acesso à escola garantido.

O grupo de trabalho 07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao historicizar o seu percurso, relembra que, ao longo dos anos 1990, aquelas e aqueles que se ocupavam de discutir a escola de Educação Infantil pautavam o debate sobre a filantropia e a educação compensatória como uma questão fundamental desse tempo. A exemplo de Porto Alegre, as discussões naquele momento passavam a se ocupar, mais centralmente, com a “Defesa do direito de todas as crianças à educação pública e não apenas para as crianças consideradas carentes, rompendo com modelos assistencialistas e de educação compensatória.” (Ligia AQUINO,<sup>17</sup> 2007, n.p.).

Ao olhar para essas continuidades e descontinuidades históricas que marcaram a Educação Infantil desta rede de ensino, articulando-a ao que se vivia no Brasil de forma mais geral, me parece significativo destacar que os Movimentos Feministas e os Movimentos de Mulheres foram aliados importantes para a transformação do entendimento da função da Educação Infantil, a partir, sobretudo, do final dos anos 1980. Eu, por exemplo, quando ingressei no doutorado, já compreendia a importância dos feminismos para a oferta da Educação Infantil no Brasil. Contudo, pude aprender, ao longo deste estudo, que tais movimentos não incidiram apenas sobre a abrangência da oferta, mas contribuíram para o deslocamento de um *status* da Educação Infantil.

Conforme Maria Amélia Telles, foi no I Congresso da Mulher Paulista, em 1979, que o Movimento Luta por creches foi criado no Brasil. Telles aponta que, rapidamente, o Movimento teve adesão em outros estados, ganhando força no Rio de Janeiro e também aqui, no Rio Grande do Sul. A autora considera que

[...] o desempenho das feministas foi valioso para combater a ideia de que o filho só [seria] bem criado com a participação direta da mãe. [...] “o filho não é só da mãe” é o primeiro slogan do movimento unificado, uma contribuição das feministas. A

---

<sup>16</sup> Este documento também é conhecido pela denominação *Caderno Amarelo*.

<sup>17</sup> Texto publicado em comemoração aos 30 anos da Associação, disponível no memorial online do GT 07.

seguir, veio o combate ao caráter de orfanato ou de depósito de crianças que caracterizava as poucas creches existentes [ao longo do período da redemocratização]. O movimento exigiu que a creche devia ser encarada, tanto pelo Estado como pela sociedade, como um direito da criança à educação. (TELLES, 1993, p. 104).

Na mesma direção, Moisés Kulmann Jr. (2007) conclui que o Movimento de Luta por creches incidiu na reflexão sobre a qualidade do *estar com e cuidar das* crianças. O movimento passa a alavancar uma discussão sobre qualidade e, nela, a expressão do que vem a ser cuidar, e também educar, passa a ser central e cada vez mais adensada e disputada:

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de Educação Infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. (KULMANN JR., 2007, p. 108).

O debate, vivenciado em São Paulo, aqui em Porto Alegre e no país de modo geral, foi importante para problematizar a noção de creches como instâncias de guarda dos filhos das mães trabalhadoras e empobrecidas e da chamada educação pré-escolar como espaço-tempo para o desenvolvimento de um certo estímulo orientado para as crianças pequenas, com o objetivo de compensar o que, supostamente, suas famílias, por encontrarem-se em situação de vulnerabilidade social, deixavam de lhes prestar. Em outras palavras, buscava-se discutir os investimentos de cuidados e de atenção educativo-pedagógica a determinadas crianças na direção de minimizar as lacunas e torná-las aptas para a educação escolar.<sup>18</sup>

Com a emergência de – e a convergência entre – diferentes noções sobre família, sobre ser mãe e mulher, e sobre desenvolvimento saudável das crianças, a inserção das crianças pequenas no espaço escolar desloca-se, ao passo que vai tornando-se cada vez mais aceitável – e importante – que as crianças frequentem a Educação Infantil. A pré-escola e, de forma ainda mais especial, a creche, vão paulatinamente deixando de serem vistas como aparatos para substituir a mãe, *opção* ou uma necessidade de algumas famílias – das mais pobres – para tornar-se desejável e *direito de todas as crianças*.

Cláudia Amaral Santos (2009) investe justamente na compreensão sobre esses deslocamentos na designação de quem cuida das crianças, sobretudo dos bebês, ao longo das

---

<sup>18</sup> Saliento que concomitante a essas noções sobre a escola de Educação Infantil, também existiam outras, sobretudo, nas redes privadas de ensino, cuja ênfase era a socialização e um caráter lúdico positivado, especialmente, destinados às crianças filhas dos trabalhadores/as mais escolarizados e bem-remunerados.

últimas décadas. A autora analisa duas versões do manual de puericultura mais vendido no Brasil, o *Manual do Médico Delamare*: uma de 1963 e a outra, a edição do ano de 2002. Se, por um lado, a pesquisadora destaca que as mães são narradas em ambas as edições como aquelas que desempenham os cuidados ideais durante todo o primeiro ano de vida do bebê, por outro, ela chama a atenção para as indicações feitas “às mães que não podem ficar com os filhos” e “às mães que trabalham fora”. A tese da autora dá a ver o deslocamento narrativo sobre a creche: se, na edição de 1963, a escola infantil aparece como um lugar a ser evitado ou, ao qual deveriam ser levadas apenas as crianças mais crescidas – por poucas horas e com o intuito de uma certa socialização –, na de 2002, a creche aparece como instituição na qual se pode confiar, uma substituta adequada do cuidado materno.

Conforme vai se tornando um lugar requerido para o estar de toda e qualquer criança, a Educação Infantil vê-se em voltas com novos desafios. Entre eles, o modo como o cuidado realizado a partir da escola acontece, passa a ser bastante debatido.

Pesquisadoras e pesquisadores da área avaliam que, embora potente a ponto de acabar elevando a Educação Infantil ao patamar de primeira etapa da Educação Básica brasileira, a estratégia de enfatizar o caráter educativo em detrimento da noção de substituição do cuidado materno gerou efeitos indesejáveis para a noção dos cuidados. Eles passaram, de certo modo, a serem entendidos como função de menor prestígio ou função não educativa. A área dá-se conta disso e passa, ao longo dos anos 1990 e também na década seguinte, a empenhar-se para proclamar a Educação Infantil como educação e, ao mesmo tempo, ressignificar as ações de cuidado, por exemplo, daquelas que envolvem a alimentação, a higiene e o sono, como integrantes desta educação destinada à primeira infância, porque intrínsecas à vida dos zero aos seis anos, especialmente.

Sobretudo a partir de 1996, quando da promulgação da LDB, na qual oficialmente a Educação Infantil passa a ser compreendida como primeira parte da Educação básica brasileira, a produção acadêmica, os movimentos sociais e a legislação irão investir no argumento de que *cuidar também é educar*. Tizuko Kishimoto (1999, p. 61) argumentava, logo após a promulgação da LDB, que as formações para as profissionais da pré-escola fossem fortemente qualificadas para que não referenciassem a “tradição instalada em nosso país e que estimula práticas antigas de fragmentar o cuidar e o educar”.

Na medida em que as escolas passam a receber esses pequenos sujeitos que de forma tão inerente requerem cuidado, foi tornando-se imprescindível conceituar as ações de cuidar como sendo da ordem do pedagógico. A indissociabilidade entre cuidar e educar passava a ser um importante pressuposto a ser ensinado para as profissionais dessa etapa de ensino e tal

indissociabilidade tornou-se um indicativo *de boas práticas*, de *qualidade* da Educação Infantil<sup>19</sup>. Era preciso construir o entendimento com aquelas professoras ingressantes, e de forma especial com aquelas que porventura migravam do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, de que educar e cuidar eram ações intrinsecamente ligadas e de competência da escola.

O caderno 15 da SMED Porto Alegre vai ao encontro desse entendimento, em diferentes passagens, destacando que esta rede se ocupou de fazer essa discussão, atenta às discussões nacionais: “Cada ação na Educação Infantil é, intrinsecamente, cuidado e educação” (PORTO ALEGRE, 1999, p. 17). Ao justificar seu estudo de doutoramento, Judith Guerra, narra-se como professora atuante na rede municipal desse período e suas palavras expressam o contexto daquela época.

Em 1996, com a reorganização estrutural da Secretaria Municipal de Educação, passei a integrar a coordenação de um novo setor, ocasião em que começamos a construir a Proposta Político-pedagógica da Educação Infantil para a cidade de Porto Alegre. Apontávamos para um currículo que possibilitasse dar visibilidade aos contextos educativos que envolvessem a simultaneidade do cuidar e do educar, na medida em que essas dimensões fazem parte da vida cotidianas das crianças. Naquela ocasião, nosso propósito não era organizar uma lista de conteúdos ou sequência de atividades, mas um olhar crítico para os problemas e temas da infância. [...] Enfim, essa proposta foi publicada em dezembro de 1999, no Caderno pedagógico número 15, da Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre. (Judith GUERRA, 2005, p. 14).

Assinalo que uma década após a promulgação da LDB, eu começava a estudar pedagogia nesta Universidade. Inscrita em um momento histórico no qual a área da Educação Infantil via-se menos preocupada com a construção e mais com uma consolidação do que vinha a ser qualidade nessa etapa de ensino, minha formação foi perpassada pelo princípio de que *todo o cuidado deve ser pedagógico* a fim de garantir a *integralidade do desenvolvimento* dos sujeitos infantis. Isso significava, e significa ainda hoje, que a docência deveria comprometer-se com o planejamento de uma jornada escolar na qual o bebê ou a criança pequena tivessem a ludicidade perpassando todos os momentos, inclusive e imprescindivelmente, naqueles em que os cuidados com o seu corpo e com sua saúde acontecem. Se por um lado, no curso de Pedagogia eu não aprendi a trocar as fraldas de um bebê, por exemplo, por outro, eu aprendi a pensar os momentos da trocas de fraldas em meus planejamentos docentes, sentindo-me convocada a pensar sobre a importância de tornar este e os outros momentos de cuidado significativos para as crianças. De forma importante, aprendi que as ações do cuidado faziam parte da minha responsabilidade docente quando formada, e que não deveriam, portanto, ser

---

<sup>19</sup> Sinalizo que o estudo de Daniela Oliveira Guimarães (2011) apresenta uma discussão importante sobre a relação entre cuidado, Educação Infantil e aquilo que se pode considerar boas práticas nessa etapa da Educação Básica.

delegadas às auxiliares de turma da escola. Na escola onde passei a trabalhar como auxiliar de turma, no ano de 2008, realizava as trocas de fraldas, a escovação de dentes, a alimentação da criança junto com a professora; eu, efetivamente, a auxiliava, uma vez que a professora se envolvia diretamente com essas ações naquela turma de Berçário. A indissociabilidade cuidar-educar passava a ser tomada como importante, como desejada, e, mais do que isso, ela apontava para um lugar efetivo do cuidado nas práticas da Educação Infantil.

Torna-se possível afirmar, pois, que aproximadamente a partir dos anos 2000 e durante os quinze anos seguintes, vivenciamos o que, de certa forma, pode-se chamar de um segundo momento significativo para a Educação Infantil brasileira. Foi o período de sua consolidação como etapa inicial da Educação Básica, incitada pela produção de diversos discursos que passaram a posicionar a creche e a pré-escola como mais do que um direito de toda e qualquer criança; a Educação Infantil passa a ser cada vez mais enfatizada como *boa, adequada e desejável para as crianças e crucial para o futuro dos sujeitos*.

Dizendo de outro modo, potencializam-se distintos discursos que significam a Educação Infantil como um direito das crianças a aprender e a conviver de forma articulada com aqueles que vão tomá-la como espaço-tempo de potencializar o desenvolvimento da população infantil. Para Fúlvia Rosenberg (2002, p. 117), este foi um momento histórico para a Educação Infantil brasileira, diferente do anterior, que fora marcado pelas inovações trazidas pela Constituição de 1988; este momento, reverberava o “impacto das reformas educacionais contemporâneas sob a égide do Consenso de Washington”. Este aconteceu nos Estados Unidos, no ano de 1989, e tratou de viabilizar acordos e recomendações econômicas aos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América latina, para que eles se tornassem capazes de combater suas crises e a misérias de suas populações.

É importante considerar que, a partir do ano de 2003, o Brasil estabelece a superação da pobreza como um forte objetivo. No escopo das ações implementadas para alcançá-lo, criou-se um conjunto de programas e políticas públicas que se direcionam de forma significativa para a primeira infância. Alguns desses programas e políticas relacionavam-se de forma direta com a primeira etapa da Educação Básica, outros de forma indireta e serão, em maior ou menor medida, responsáveis por um novo deslocamento de ênfase na concepção sobre a Educação Infantil: ao longo dessa década, *ela passa de um direito das crianças para uma recomendação às crianças e um dever que se impõe às famílias*.

O deslocamento da noção de direito para a noção de dever tem, no ano de 2013, um marco importante: o Brasil passa a considerar obrigatória a escolarização das crianças a partir dos quatro anos de idade. A Lei dos anos consolida, pode-se dizer, esse novo deslocamento na



compreensão sobre a Educação Infantil no país. Se até aqui, podíamos mapear os deslocamentos nos significados de substituta materna para direito de todas as crianças, a partir dessa lei, o direito expande-se e torna-se uma obrigação. A partir de então, toda a criança deve ser matriculada aos quatro anos de idade na Educação Infantil. Deste a promulgação desta lei, a primeira etapa da Educação Básica passa a ser obrigatória. Dessa forma, além das crianças terem se tornado sujeitos de direito do convívio escolar, as famílias passaram a ter o dever de escolarizar as crianças e ao município coube ofertar-lhes a escola.

Porto Alegre vai precisar organizar sua oferta de Educação Infantil diante da demanda que se constitui com essa obrigatoriedade. O concurso, em que eu e as outras três professoras com as quais conversei fomos aprovadas para o trabalho nessa rede de ensino, foi realizado tendo em vista a necessidade dessa nova expansão, agora mais centralmente relacionada com a ampliação da oferta de vagas.

Para a tese que construo, importa a compreensão de que, se por um lado esta lei acena para garantias no sentido de formalizar o lugar educativo para a criança pequena como um lugar legítimo, por outro, ela reacende debates em torno do cuidado. Primeiro, porque será preciso consolidar a ideia de que mesmo sendo obrigatória e mesmo sendo lugar da Educação escolar, a escola infantil deve promover uma Pedagogia que legitime as brincadeiras, a ludicidade e a fruição de uma vida cotidiana da criança pequena, uma pedagogia que seja *cuidadosa, que tenha lugar para os cuidados*. Segundo, porque pode parecer que a creche – uma vez que não fora tornada obrigatória – constitui-se menos como escola, portanto, menos educativa, lugar “apenas” do cuidado, de menor importância. Terceiro, pois, como tal obrigatoriedade acena para uma necessidade de mais vagas, muitos municípios, a exemplo da cidade de Novo Hamburgo e de algumas cidades do estado de Santa Catarina, atendem à Lei dos quatro anos abrindo mão da escola infantil de turno integral, assim, com a mesma estrutura, os municípios tornam-se capazes de dobrar a oferta de vagas. Essa opção cria um número amplo de crianças que, no contraturno da escola, podem ficar à mercê de espaços precários de acolhimento de crianças, conhecidos como “Cuida-se”, ou, ainda, assistidas por irmãos e irmãs mais velhas, pela vizinhança, enfim, situações que tendem, sob diversos aspectos, a configurar-se como de menor qualidade em relação à escola infantil. Embora circulem notícias sobre essa intenção, o município de Porto Alegre mantém a abertura do atendimento em turno integral em sua rede, conforme expressa o Plano Municipal de Educação do ano de 2015. Vale ressaltar, contudo, que as professoras com as quais conversei se mostram preocupadas com a possibilidade dessa mudança.

Nessa direção, importou-me compreender que, na esteira do processo de validação da pré-escola e da creche como direito, diferentes discursos sobre o desenvolvimento infantil, vulnerabilidade social e sobre economia (Rodrigo Saballa de CARVALHO, 2016) se atravessam e vão criando condições para que a creche e a pré-escola tornem-se *obrigatórias* porque são entendidas como *necessárias* para a população infantil.

O deslocamento da ênfase da necessidade para o direito e deste para o dever, constitui a construção de um argumento que, ao mesmo tempo em que produz o efeito de dicotomizar a educação e o cuidado, tem no próprio campo de estudos a sinalização de que essa é uma dicotomia indesejada, uma cisão a ser desmanchada – e que vem sendo enfrentada ao longo deste tempo, resultando, no contexto atual, em novos desafios.

Lugar de guarda ou de socialização, lugar adequado, lugar necessário e obrigatório. No contexto desses deslocamentos é que a profissão docente vai se fazendo e que a rede de Educação Infantil de Porto Alegre constitui-se:

Esse[s] entendimento[s] de trabalho docente para a Educação Infantil decorre de situações históricas, projetos econômicos e estudos acadêmicos que, articulados, criam condições de emergência de um lugar nas escolas para as crianças quanto para os adultos que se responsabilizam pelo trabalho desenvolvido por elas. (QUINTANILHA, 2012, p. 81).

É nesse contexto que as colegas com as quais conversei e eu mesma trabalhamos, e é a partir dele que entendo ser possível afirmar que, no tempo presente, creche e pré-escola estão posicionadas como instâncias imprescindíveis.

Dessa forma, a profissionalização docente buscou, na sua tão recente história, comprometer-se com a noção de que as crianças pequenas não devem ser apenas, ou de qualquer modo, assistidas, buscando qualificar e universalizar a ideia da indissociabilidade entre cuidar e educar. Por certo, há muitas e muitas ofertas onde essa ideia ainda está por ser assumida. Do ponto de vista da legislação vigente, a rede municipal de ensino reafirma seu compromisso com essa ideia no mais recente documento da Educação Infantil municipal, publicado no ano de 2016, conhecido como *novo* Documento Orientador (PORTO ALEGRE, 2016). Neste contexto, as professoras com as quais conversei narram-se como profissionais que assumem a indissociabilidade entre cuidado e educação, tanto nas práticas que realizam, quanto nas práticas que coordenam em suas respectivas escolas.

No entanto, o *corpus* empírico decorrente das conversas que estabeleci com as professoras informantes dessa tese, me possibilitou pensar sobre o que me parece ser um novo enfoque sobre a discussão *cuidar e educar* na Educação Infantil, no contexto dessa rede de

ensino. O que me pareceu uma nova problemática, foi justamente a amplitude de compromissos e de desafios a que essa indissociabilidade convoca as professoras.

As professoras *fazem muitas coisas*, comprometidas em cuidar-educar as crianças. Ao olhar para o material que produzi no diálogo com as professoras, parece-me possível mapear, então, uma nova ênfase na problemática do cuidar-educar: as professoras já compreendem como de sua alçada profissional tal indissociabilidade. As professoras tomam como verdadeira a proposição de uma educação integral da criança. Porém, quando se veem na interação pedagógica com os sujeitos crianças, seus alunos e alunas, as professoras vão incorporando sob o escopo cuidar-educar diversas e difusas responsabilidades. Se por um lado, essas responsabilidades estão respaldadas no Plano Municipal de Educação (PORTO ALEGRE, 2015, p. 18), aprovado no ano de 2015, quando ele se compromete a “promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional”; por outro, as professoras com quem conversei dizem que desconhecem a promoção dessa articulação, ao mesmo tempo em que apostam nela como uma estratégia importante e que buscam, de diferentes formas, promovê-la.

Levando em consideração a ideia da integralidade, as professoras, no entanto, veem-se desafiadas a mensurar e descrever o que cabe à escola de Educação Infantil como educação integral das crianças pequenas, e, a partir daí, o que se torna função da docência. Que efeitos esses desafios produzem sobre a Educação Infantil? E para o trabalho das professoras nessas escolas predominantemente localizadas nas periferias? Ou, como estabelecer determinados limites e, uma vez que a situação esteja fora do limite estabelecido, como isentar-se frente às vulnerabilidades que não estão sendo assistidas por nenhuma outra instância? Essas foram questões movimentadas ao longo desse estudo e é no contexto desse novo deslocamento de compreensão sobre a Educação Infantil e, desde essa nova ênfase sobre cuidar-educar que parece emergir a prática do bom senso docente. No esforço de dar um fechamento a esta etapa do texto, concluo: a produção de conhecimento sobre e para a Educação Infantil brasileira esforçou-se para, nos últimos 30 anos, significar o cuidado com as crianças como componente da intencionalidade educativa exercida na creche e na pré-escola. Essa compreensão é necessária para, posteriormente, ser possível discutir como, a partir deste enfoque no debate sobre cuidar-educar, torna-se *necessária a professora sensata*.

Para avançar na exposição dessa problematização, na próxima seção, discuto as perspectivas teóricas que utilizei para construir esse estudo.

## **1.2 Educação, governamentalidade, gênero e políticas públicas para a primeira infância: o tempo presente**

A tese que construí justifica-se e emerge dos movimentos que tenho feito como pesquisadora inserida na agenda de estudos que minha orientadora desenvolveu nos últimos anos. Foi neste contexto que a relação entre Educação Infantil, gênero, políticas públicas e governamentalidade neoliberal tornou-se mobilizadora dos meus caminhos como pesquisadora. Neste estudo, tal relação é central: compreendo que os quatro conceitos citados se atravessam e dão a ver a racionalidade do tempo presente, a partir da qual *a conduta docente da professora de Educação Infantil* que descrevo e problematizo como tese, torna-se possível e necessária.

Ao mesmo tempo, a tese que defendo tem profunda relação com a trajetória docente que venho construindo: conforme já expus na seção anterior, sou professora de Educação Infantil. Trabalho na rede municipal de Porto Alegre desde 2015 e tenho experiências na área, anteriores a essa: fui professora por um breve período no município de Guaíba/RS, e por cinco anos não consecutivos em uma escola de Educação Infantil particular da capital. A conduta que descrevo como tese, diz, portanto, das verdades que constituem a mim mesma como professora deste tempo.

Ou seja, a discussão que proponho e defendo tem relação intrínseca com as minhas vivências acadêmico-profissionais. Os conceitos aos quais as pesquisas que integrei me apresentaram foram conformando o meu modo de viver a docência e de olhar para a escola infantil. Refiro-me aos conceitos já citados e que intitulam essa subseção, pois eles estão ancorados pelos Estudos Foucaultianos e pelos Estudos de Gênero. Tomei essas inscrições teóricas como pontos de partida para a construção dessa tese – uma tese que diz da minha própria atuação docente.

Sinalizo que não mobilizo, nesse estudo, uma hierarquia entre essas perspectivas teóricas, ou, dizendo de outro modo, não estabeleci um primeiro e um segundo ponto de partida para a investigação. Isso, nessa pesquisa é fundamental: desenvolvo o trabalho justamente na intersecção entre esses campos de estudos.

Dessa forma, para descrever o meu olhar para, e sobre, o tempo presente irei apresentar as compreensões que assumo sobre Educação Infantil, governamentalidade, gênero e políticas públicas, a partir de **dois pontos de partida** que correspondem a cada uma das perspectivas que sustentam a tese que defendo:

**Ponto de partida - Estudos Foucaultianos:** nosso modo de viver – de entender e levar a nossa vida e a dos outros – é imanente a relações de poder nomeadas, a partir de Foucault, de governamentalidade neoliberal. Guilherme Castelo Branco (2015, p. 113) propõe a compreensão de que, na obra do autor, governamentalidade<sup>20</sup> “nada mais é do que uma técnica de controle social que se caracteriza pela tentativa de realizar a gestão da sociedade. Governamentalidade é em palavras muito simples, nada mais, nada menos, do que gestão social, gestão da população”.

A ênfase dada à noção de gestão por este intérprete sugere que, na função de gestor da vida, o Estado da governamentalidade toma para si a lógica econômica do neoliberalismo que é, centralmente, a *lógica da competição* e vai conduzir a população à ideia de que ela sempre pode promover “uma vida melhor”. A partir dessa lógica, a gestão do estado deve criar condições para que os sujeitos possam *implicar-se com* e queiram *assumir o jogo da concorrência a uma vida sempre melhor* e que supostamente conduz uma população ao “lugar” do bem-estar social. Cada um, cada uma e todos/as serão educados como sujeitos *em competição com os outros e consigo mesmos* para “uma vida melhor”.

Nas palavras de Foucault (2010b, p. 277), “a governamentalidade neoliberal tem um alvo principal, uma forma de saber e um instrumento técnico, respectivamente: a população; a economia política e os dispositivos de segurança”. Tomando essa *lógica de gestão da vida* como ponto de partida da tese que defendo, examino cada uma dessas três qualidades ou componentes da governamentalidade foucaultiana:

a) Dispositivos de segurança – a seguridade:

O que a governamentalidade, como sistema de poder, tem interesse em realizar enquanto técnica de poder? Essa é uma resposta que Foucault vai dar no próprio *Segurança, território e população*; ele vai responder a isso também no *Nascimento da biopolítica*. O que interessa à governamentalidade que está voltada para a população é realizar uma circulação, uma boa circulação. Uma circulação de mercadorias, uma circulação de saúde, circulação de bens, circulação, em último caso, de capital. (BRANCO, 2015 p. 114).

---

<sup>20</sup> Vários estudiosos de Foucault, apontam que a noção de governamentalidade foi, justamente, a maior contribuição da segunda parte de sua produção, comumente didatizada em três diferentes – mas associadas – fases. De forma mais expressa, foi nos cursos *Em Defesa da Sociedade* (FOUCAULT, 2010b), *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2008a), *Nascimento da Biopolítica* (2008b) e no primeiro volume do livro *História da Sexualidade – A Vontade de Saber* (FOUCAULT, 2009), que o filósofo esboçou seu entendimento sobre essa forma de governo. Inúmeras dissertações, teses e trabalhos de comentaristas e comentaristas dessa obra vem definindo-a. Considerando tal comunidade científica, minha escolha foi a de recuperar o já dito para construir minha base operativa. Busquei menos explicar o conceito já tão qualificadamente explicado, e mais interessadamente mostrar como ele funciona para a descrição da conduta docente que argumento estar em curso no âmbito da Educação Infantil pública.

A partir da ideia de que a lógica de vida do tempo presente está centrada na *concorrência* a uma “vida sempre melhor”, é possível entender a seguridade como a circulação de diversos conhecimentos e (suas) práticas que objetivam manter a população como um conjunto de sujeitos em *boas condições de competir*. A racionalidade do tempo presente, ao fazer funcionar processos de seguridade social, objetiva garantir que a população viva dentro de uma faixa de normalidade reconhecidamente produtiva<sup>21</sup> para as relações que *decorrem das e possibilitam as* relações econômicas (o que se pode acoplar no termo “jogo social”). O Estado neoliberal assume o papel de gestor que deve assegurar que todos tenham condições de participar do jogo social. Para isso, a qualquer probabilidade ou risco de deixar de competir que uma população sofra, o Estado deve intervir, promovendo ações na direção de evitar que esta problemática se efetive. A lógica da governamentalidade neoliberal, que é assumida por todos e por cada um de nós nesse tempo que nos cabe viver, é a *norma competitiva*.

Neste estudo, discuto as ações de Estado que visam conduzir a população situada na faixa etária dos zero aos cinco anos e nove meses de idade à faixa de normalidade constituída a partir da noção de competição. Desde a lógica do tempo presente, é preciso assegurar, por exemplo, que a população infantil tenha a garantia de um desenvolvimento integral, capaz de “potencializar” suas vidas adultas. A seguridade é, portanto, um instrumento técnico da governamentalidade neoliberal que funciona de duas maneiras: fazendo circular possibilidades de conhecer a população, ao produzir saberes estatísticos sobre ela; e fazendo circular aparatos que a eduquem para superar os problemas “identificados” que a afastam ou podem afastá-la da norma competitiva.

Dentre os artefatos e estratégias que permitem colocar em funcionamento essa condução estão as políticas públicas que se direcionam para a inclusão social. A emergência de uma docência que se ocupa com uma gama ampla de cuidados com os bebês e com as crianças pequenas, tal como pude mapear na seção anterior, ocorre justamente nesse processo de seguridade social. No tempo presente, compreende-se que a instituição escola e as práticas escolares são potentes para garantir a circulação de conhecimentos de diversas ordens, os quais tem na “promoção de uma vida melhor” sua razão de ser.

Para exemplificar a relação da escola infantil com a noção de seguridade social

---

<sup>21</sup> Nessa direção da compreensão da seguridade como prática que objetiva manter a população normal, é que se pode compreender porque ela e também a polícia integram a noção de dispositivos de segurança. Nas palavras de Candioto (2010, n.p.), o dispositivo de segurança “promete atuar na preservação e cuidado da vida de uma população biologicamente determinada” e, para isso, o Estado da segurança tem a seguridade – que incita a normalidade – e a polícia – que pune quem, em maior ou menor gradiente, afasta-se ou renega a normalidade.

foucaultiana lembro que concluí minha dissertação de mestrado discutindo, exatamente, uma campanha de vacinação realizada nas escolas, no âmbito do Programa Saúde na Escola, em que uma professora criticava dizendo que “a vacinação acabava sendo mais uma tarefa para nós professoras”. Este exemplo é ilustrativo da relação entre seguridade social do estado neoliberal governamentalizado e produção de uma escola que se ocupa com muitas e diferentes tarefas, para assegurar aquilo que vem a ser designado como bem-estar infantil. Nesse contexto, no tempo presente, a docência vem sendo convocada a assumir um compromisso com a seguridade da vida da população infantil.

- b) Economia política: A racionalidade neoliberal nos educa para *pensar e sentir* sempre na lógica da economia competitiva, o que já foi visto anteriormente. Neste ponto, quero argumentar que a lógica da competitividade faz circular uma economia política que assujeita a população à lógica da produção. Competem e/ou concorrem a uma vida melhor sujeitos que se engajem com a produção desta vida melhor. Nildo Avelino (2016, p. 227) aponta que “O neoliberalismo foi obrigado a conhecer todos os processos sociais, políticos, religiosos e morais de maneira a governá-los segundo as naturalidades da economia”. O que interessa à construção dessa tese são os efeitos de poder que tal economia política é capaz de promover: *devemos ser produtores* de uma “vida normal e sempre melhor”. Essa definição de economia importa, portanto, porque ela embasará uma racionalidade, uma forma de pensar, sentir e agir na contemporaneidade brasileira.

Diversas relações de poder-saber produzem a vida desde essa racionalidade econômica e essa nos convoca a estabelecer relação conosco e com os outros de tal maneira que possamos nos sentir como sujeitos produtores e capazes de uma vida melhor: *produtores individuais das problemáticas e, ao mesmo tempo, como quem deve tomar para si as resoluções definitivas para elas, porque somos posicionados como capazes de criar tais soluções*.

Em uma de suas entrevistas, Foucault expressa que racionalidade “é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana”, é a lógica existente “tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas.” (FOUCAULT, 2008a, p. 319). O autor, em seus estudos, mostrou como diferentes formas de racionalidade se inscrevem em sistemas de práticas, uma vez que para ele “é verdade que não há práticas sem um certo regime de racionalidade.” (FOUCAULT, 2008a, p. 342). Edgardo Castro (2009) explica que, na obra foucaultiana, prática tem relação com um ethos, ou seja, com o *que fazemos e com nossas maneiras de fazer o que fazemos*. Para este, as práticas constituem um pensamento “entendido aqui como forma mesmo de ação.” (CASTRO, 2009, p. 336). Essa compreensão é fundamental

para a tese que defendo, porque é ela que sustenta o entendimento de que as professoras fazem o que fazem com/pelas crianças e suas famílias, porque se sentem implicadas com a produção de uma vida melhor para a população de alunos e alunas. O neoliberalismo funciona como um *ethos* que, por sua vez, informa as práticas destinadas à primeira infância, entre elas, a oferta da Educação Infantil.

c) População:

A população aparecerá, por excelência, como sendo o objetivo último do governo: porque, no fundo, qual pode ser o seu objetivo? Certamente, não o de governar, mas o de melhorar o destino das populações, de aumentar suas riquezas, sua duração de vida, ou sua saúde. E os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins que são, de algum modo, imanes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age diretamente através das campanhas, ou então, indiretamente, através das técnicas que permitirão, por exemplo, estimular, sem que as pessoas o percebam, a taxa de natalidade, ou dirigindo em tal ou tal região, para tal atividade, os fluxos da população. (FOUCAULT, 2008a, p. 465).

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população” (FOUCAULT, 2008b, p. 63).

Essa será a chave de entendimento para o funcionamento da docência que usa o bom senso: busco descrever um processo que conduz a conduta docente como *instrumento*, *relevo*, *condição* para o governo de uma população da primeira infância. Argumento que cada “indivíduo professora”, quando posicionada como docente na Educação Infantil, funciona como *ponto de apoio* do Estado, como se fosse *as mãos do Estado*, capaz de gerir as condutas da população infantil. Dada a realidade do Estado brasileiro, cada uma das professoras torna-se relevo para uma série de conduções da conduta – suas e dos outros –, cada uma delas torna-se instrumento para uma gerência *lato sensu* da primeira infância, e não só daquelas ações relacionadas com a Pedagogia da infância<sup>22</sup> que, *stricto sensu*, seriam parte da função da pedagoga. É nesse contexto que se dá o assujeitamento das professoras a diversas e difusas responsabilidades relacionadas com as crianças, alunas e alunos da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, descreverei e problematizarei as professoras como uma população, e, aí sim, mais do que pontos de apoio ou braços do Estado, argumentarei que elas se tornam alvo, objetivo da governamentalização do Estado brasileiro, que deseja e/ou precisa que elas se

---

<sup>22</sup> Pedagogia da infância é um termo cunhado na tese de doutorado em Educação, da professora Dra. Eloísa Candal da Rocha, em 1999. O argumento da autora acena para a importância de discutir-se, no âmbito da Pedagogia, a escolarização de bebês e crianças pequenas, marcando suas especificidades e suas diferenças em relação à tradição escolar. A este respeito ver ainda Rodrigo Carvalho e Bianca Guizzo (2018) e Rodrigo Carvalho e Vitória Metz (2018).



tornem *sujeitos de bom senso*.

Este ponto de partida – Estudos Foucaultianos –, assim como o outro – Estudos de Gênero –, engloba a noção de Educação. Esta é entendida como o processo por meio do qual um indivíduo se torna sujeito de determinada racionalidade, porque aprendeu um determinado modo de pensar e sentir, e conseqüentemente, de agir. Esse *fazer do indivíduo um sujeito* se dá através de dois processos que, segundo Foucault (1995), são a objetivação e a subjetivação.

A objetivação tem relação com os saberes que, em circulação, constituem as verdades que farão das/dos indivíduos sujeitos. São saberes que, tomados como conhecimentos verdadeiros, objetivam produzir o assujeitamento de alguém a determinadas ordens de discurso. No tocante a essa pesquisa, a objetivação tem relação com as verdades que objetivam fazer da docente uma professora que *age com bom senso* na primeira etapa da escola básica e pública.

A subjetivação, por sua vez, tem relação com os processos nos quais os sujeitos agem sobre si mesmos, por meio de práticas cujo objetivo é o da conformação às verdades de um tempo. Foucault aponta que jogos de verdade produzem práticas que convocam os indivíduos, os quais só podem tornar-se sujeitos dessas verdades na medida em que procedem a uma autoformação. Isso significa que as distintas relações de poder-saber não produzirão a verdade sobre o exercício docente se os sujeitos professoras não procederem “a um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar-se, transformar-se e atingir um certo modo de ser.” (FOUCAULT, 1995, p. 254). A noção de subjetivação pode ser facilmente lida como enunciação dos discursos psis, porém na perspectiva foucaultiana subjetivação não aponta para uma descrição estrita de comportamentos. Em outro sentido, subjetivação sinaliza para a descrição de jogos de verdade para problematizar a produção do sujeito, neste caso, a professora de Educação Infantil, atentando para o modo como o próprio sujeito impõe de si para si a regulação de sua conduta, entendendo-se e fazendo-se como quem pode e deve agir de determinadas formas e não de outras, à luz do que objetiva a racionalidade em que vivemos. Aqui é relevante pensar como, desde o contexto escolar, os sujeitos impõem a si as verdades sobre a escola e sobre o exercício docente, estabelecendo gradientes de aproximação e/ou de afastamento a essas verdades.

Importa ressaltar que, na perspectiva foucaultiana, quando falamos em verdade, estamos sempre falando de uma relação que estabelece outros objetos como falsos. Nesse sentido, faz-se necessário examinar o que se torna verdade e como isso se dá: que discursos produzem a verdade (e o falso), como a dizem, por que a dizem, e, finalmente, quais os sujeitos que são objetivados nessa ordem do discurso verdadeiro (e, quais ficam de fora, tornando-se *os outros*). Nisto tudo, estão imbricadas as relações de poder, ou, melhor que isso, todas essas dimensões

constituem as relações de poder. É nessa direção que a obra foucaultiana fala *de jogos entre verdadeiro e falso*. Eles são jogados mediante práticas de poder-saber produzidas na cultura. Uma cultura sempre organizada pelo gênero, que é justamente, meu outro ponto de partida.

### **Ponto de partida – Estudos de Gênero pós-estruturalistas**

Desde a racionalidade do tempo presente, a docência é significada no interior de uma série de discursos que a normatizam e definem. Ao propor este estudo, parti de uma compreensão fundamental sobre ela: entendia e ainda compreendo, que, neste contexto, a docência é posicionada como instrumento fundamental para o governo das condutas das crianças pequenas, e, em função dessas, para o governo das condutas das famílias dessas crianças. Olho para a docência dessa forma, inspirada nos trabalhos de Meyer (2005, 2008), cuja produção, ao apontar para processos de politização do feminino e da maternidade, mostrou, ao longo dos últimos 15 anos – e desde a análise de diversas políticas públicas de inclusão social e de diferentes artefatos culturais – como as mulheres mães são posicionadas, a partir de diferentes conhecimentos, como “braços do Estado”, úteis e imprescindíveis para a produção de sujeitos saudáveis com vistas a garantir sua participação no jogo social.

Maria Simone Schewnberger e Carin Klein (2019, no prelo) assumem “o conceito da politização da maternidade de Meyer como um legado capaz de fornecer ‘pistas’ valiosas, linhas de partida, princípios orientadores para gestar e construir nossas estratégias mobilizadoras de pesquisa”. Em acordo com as autoras, sinalizo que parti da compreensão de que a produção de conhecimento e diferentes instâncias sociais se articulam para produzir, da mesma forma como ocorre com a maternidade, práticas discursivas por meio das quais a docência é investida e normatizada.

Ao examinar a docência a partir dessa “linha de partida”, a compreendo como uma população que é investida, e investe em si mesma, para trabalhar *com e pela* otimização das vidas das crianças. Compreendo que esses investimentos sobre a docência se dão por meio de conhecimentos que são generificados. Dizendo de outro modo, o gênero é, neste trabalho, uma ferramenta de análise com a qual eu parto para investigar a docência das escolas infantis públicas e de periferia. Explorar o *corpus* empírico que produzi a partir do conceito de gênero como uma ferramenta teórica e política demandou-me considerar *pressupostos de masculino e de feminino para interrogar a relação entre docência e governo*. Isso significou interrogar o material produzido a partir de algumas das dimensões do conceito. Passo a dizer sobre elas.

- a) Existem distintas, e por vezes conflitantes, formas de experienciar feminilidades e masculinidades produzidas pela articulação de gênero com outras “marcas sociais”, tais como geração, raça/cor, religião, situação socioeconômica, escolaridade, dentre outras (MEYER, 2003). Isso implica considerar que os sujeitos vão se constituindo como sujeitos de gênero no contexto da cultura, convocados por diferentes discursos, no interior de relações de poder, e em processos que estão em constante construção e modificação (LOURO, 2003). Nesta tese, isso levou-me a compreender que sujeitos docentes vivenciam a docência desde as marcas de feminilidades e masculinidades que atravessam as múltiplas posições de sujeito que assumem.
- b) Nesta perspectiva, gênero relaciona-se com a teoria da desconstrução. Essa teoria aponta para a potência de desconfiarmos de supostas homogeneidades que são conferidas a determinados objetos em oposição a outros. Considerar a influência da desconstrução significa operacionalizar o gênero para desmanchar supostas unidades entre determinados grupos de mulheres e grupos de homens entre si, e no interior de cada um deles. Nesta tese, esse ponto significou rachar a noção de que as escolas de Educação Infantil são habitadas por um grupo coeso de mulheres que ali trabalham e que se difere, *a priori*, do grupo das mulheres mães das crianças que acessam a escola.
- c) Operacionalizar o gênero, na perspectiva que aqui assumo, implicou considerar, ainda, a linguagem como locus de produção de corpos e sujeitos generificados e da articulação dessa produção com distintos conhecimentos. Assumo a noção de que a linguagem, ao dizer do corpo de determinada forma, torna a materialidade desse corpo algo reconhecido como “corpo de mulher”, ou como “corpo de homem”. Isso significa pensar que o corpo é que se diz dele através de conhecimentos generificados. “Gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos”. (Joan SCOTT, 1988, p. 2). Judith Butler expressa a complexidade dessa compreensão provocando-nos a pensar que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25). Em consequência disso, assumo como ponto de

partida o entendimento de que a materialidade dos corpos não explica, de forma suficiente, o governmentamento das professoras. Isso, porque assumo, em outro sentido, que são os conhecimentos informados pelo gênero que fazem aparecer a materialidade dos corpos. Dessa forma, tomo distância de outras perspectivas que investigam a docência a partir das noções de feminilização e feminização que coincidem com a proposta de Silvia Yannoulas. Para essa autora, *feminilização* relaciona-se aos processos de quantificação da presença de mulheres e/ou de homens em determinadas profissões ou ocupações e *feminização*, de acordo com a autora, apontaria para as reflexões derivadas dos contextos quantitativos: nas palavras da pensadora, “-*significado qualitativo ou feminização*: alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época”. (YANNOULAS, 2011, p. 273).

É nessa leitura que grande parte da bibliografia identificada como produção sobre a “feminização do magistério” se ancora. Na tese de Yannoulas (2011), é o contexto quantitativo que explica o contexto qualitativo, assim como na tese da “feminização do magistério”. Em uma outra direção – e em decorrência dos trabalhos que temos produzido em nosso grupo de pesquisa –, quando nesta tese aponto para a noção de uma população generificada, não nego a noção de que há, em determinados contextos profissionais – como, por exemplo, na creche e na pré-escola –, uma massiva presença de mulheres e que disso decorrem alguns efeitos, mas não assumo que os processos que se desdobram dessas quantificações explicam as práticas que se colocam em curso. Nós, no grupo de pesquisa, entendemos que são os *conhecimentos generificados tomados como verdadeiros* que produzem, inclusive, essas quantificações, o que é diferente de ter o conhecimento explicado por ‘essa realidade’ numérica.

- d) Considero que na racionalidade de governo que vivenciamos, a vida da população é a preocupação maior e o alvo mais importante. Para que o exercício de um governo sobre a vida seja possível, nossa racionalidade produz uma miríade de conhecimentos sobre a vida, e em maior ou menor medida, esses conhecimentos relacionam-se, estão informados, organizados por conhecimentos que classificam a vida por meio do gênero em oposição masculino – feminino. Dessa forma, minha argumentação sobre a docência, ao discutir como o gênero atravessa noções de cuidado e de profissionalização, vai defender a ideia de que o feminino é útil para o governo das condutas e que o Estado se apoia aí para fazer emergir o bom senso docente. Isso demanda levar em conta que o social e a cultura são, de forma ampla

e complexa, generificados *porque a categoria gênero atravessa e constitui todos os aparatos que formam a sociedade*. A partir desses aparatos, e por meio deles, é que a seguridade social circula educando todos a serem produtivos. Se é por meio desses aparatos – atravessados e constituídos por gênero, que a vida é governada, ela é, portanto, sempre uma vida generificada. Importa pensar, então, que o governo sobre a vida é sempre constituído por conhecimentos generificados e tomados como verdadeiros em determinado tempo e contexto. No tempo presente a circulação dos conhecimentos tomados como verdadeiros significam a vida – *a priori* – como cisgenerificada e hetero-organizada. Esses conhecimentos nos mostram que é *assim que a vida é*, e que, portanto, é nessa direção que deve ser descrita e investida. Dizendo de outro modo, políticas públicas – tal como aqui compreendo a oferta da Educação Infantil e toda a atenção primária direcionada à primeira infância – são constituídas desde uma racionalidade onde o gênero se apresenta como se fosse um atributo inato do corpo, fabricando processos de gestão da vida que se apoiam em, e reforçam uma (e não outras), uma lógica de relação entre corpos, feminilidade ou masculinidade, e sexualidade, e essa relação é estratégica para a condução de condutas à norma competitiva e produtiva da racionalidade neoliberal.

Se, nas palavras de Foucault (2008a), “a população aparecerá, por excelência, como sendo o objetivo último do governo”, podemos assumir que ela mesma, ao ser governada desde conhecimentos generificados é, então, uma população generificada. Aqui, de certa forma, fica mais explícita a sobreposição irrevogável entre meus pontos de partida: minha compreensão é que vivemos em uma racionalidade neoliberal no contexto em que *a população a ser gerida e governada é sempre uma população generificada e a vida a ser “sempre promovida e melhorada” é uma vida cisgênera e hetero-organizada*.

Portanto, *pressupostos de feminino e pressupostos de masculino, constituídos no âmbito da heteronormatividade, tramam-se à competitividade e à produtividade e resultam em norma para conduzir condutas*.

- e) Na perspectiva que assumo, defendo a ideia de que é a expectativa de uma população generificada que permite a emergência e torna necessária a docência sensata. A prática do bom senso docente se dá, sob muitos aspectos, por meio “da gerência individual das fragilidades, de soluções balizadas pela criatividade e pelo improviso” (MEYER; KLEIN; Maria Cláudia DAL’IGNA; Luiz ALVARENGA, 2014, p. 894) por parte das professoras e em função do bem-estar das crianças. Esses, entre outros, são elementos constitutivos do processo da “feminização da

inclusão social” que é um conhecimento que deriva da discussão da “politização do feminino e maternidade”. Esse ponto de partida, permitiu-me discutir que a prática do bom senso que funciona na Educação Infantil tem aderências com o processo de “feminização da inclusão social”, ao mesmo tempo em que sugere a compreensão de mais uma característica dessa feminização, que irei chamar de *infantilização da inclusão social*.

Articulados entre si, e com os estudos de Foucault, todos esses pontos permitiram defender a ideia que o bom senso docente é generificado e que essa generificação é estratégica para a racionalidade de governo que experimentamos.

Dito isso, passo para próxima seção.

### **1.3 Conversas sobre o contexto no tempo presente**

O *corpus* empírico que analiso nesta tese foi produzido, conforme já dito, a partir de conversas com professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Educação de Porto Alegre/RS. A intenção de escutar as minhas colegas emerge das reflexões que construí sobre a metodologia que experimentei na minha investigação de mestrado, conforme exponho na introdução desse trabalho.

Eu realizei a minha dissertação através de uma pesquisa documental online e, a partir da documentação reunida, discuti como os artefatos do Programa Saúde na Escola referiam-se à escola e à docência, atribuindo-lhes sentido e responsabilidades. Encerrei aquele trabalho sugerindo que o Programa Saúde na Escola estaria acenando para mais uma demanda à docência – o envolvimento desta na elaboração e execução de projetos e práticas intersetoriais de Educação para a Saúde. Naquele trabalho, a pesquisa documental foi uma opção interessante na medida em que os materiais analíticos não [foram] considerados como produtores ou fonte da verdade, mas como uma superfície analítica privilegiada que [pôde] me auxiliar a descrever e analisar as pautas sociais relacionadas ao trabalho docente em um determinado tempo.” (Renata SCHERER, 2019, p. 71). Contudo, encerrei a pesquisa desejando discutir seus resultados com outras professoras, pois tinha a curiosidade em saber se os achados daquela investigação faziam sentido e/ou eram reconhecidos por outras colegas em seus contextos de trabalho.

O final da minha pesquisa de mestrado coincidiu com o final da pesquisa *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais* (2008-2013), coordenada pela professora Dra.

Dagmar E. E. Meyer, a qual integrei, primeiro, como bolsista de iniciação científica e, depois, como pesquisadora colaboradora. Naquilo que confluíam, minha pesquisa de mestrado e a pesquisa citada iam permitindo-me pensar que as escolas experimentam um *transbordamento de suas funções*, e que isso relaciona-se, em maior ou menor medida, com o processo contemporâneo da “feminização da inclusão social” (MEYER et al., 2014).

Antônio Nóvoa (2006; 2012) é o autor que argumenta que a escola é uma instituição que transborda. A expressão – transbordamento – é cunhada pelo autor em entrevista que concedeu há mais de uma década, e foi retomada por ele mais recentemente, tornando-se – ao longo dos últimos anos – um termo produtivo para o campo educacional descrever e criticar as muitas tarefas, missões, “prioridades”, assumidas pela escola ao longo da Modernidade:

Resumindo de maneira excessivamente simplista a história da Escola no decurso do último século, podemos dizer que ela se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento”, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. Hoje, o currículo escolar mais parece um saco no qual, década após década, tudo foi colocado e de onde nada foi retirado. A Escola está esmagada por um excesso de missões e pela impossibilidade de as cumprir. Impõe-se, por isso, definir prioridades e dizer, com clareza, aquilo que queremos da Escola. (NÓVOA, 2006, p. 115).

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma “escola transbordante”. É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. (NÓVOA, 2012, p. 15).

Tomei a noção de transbordamento como uma noção potente para a investigação que realizei sobre o Programa Saúde na Escola. Ao finalizar a dissertação, e relacioná-la com os achados da pesquisa que eu integrava naquele momento, a noção de escola transbordante seguia parecendo útil para pensar a Educação Básica no Brasil contemporâneo e, de forma ainda mais interessada, para pensar a Educação Infantil. Essa compreensão é a mesma de autoras que vêm, em produções recentes, apostando na capacidade que este conceito tem de dizer e, a partir daí, problematizar o que se tem feito da escola e daquelas que trabalham nela e por ela, hoje.

Em sua tese de doutorado, Kamila Lockmann defende que a escola está imersa num projeto salvacionista e expansionista. A autora discute que as práticas de Assistência Social proliferaram no Brasil contemporâneo e que essas práticas são, em grande parte, viabilizadas por meio da escola, tanto em seus espaços quanto, ao mesmo tempo, pela ampliação e redefinição dos conhecimentos escolares. “Dessa forma, é perceptível que esse caráter expansionista da escola contemporânea aparece associado a uma retórica salvacionista da

escola, que já há bastante tempo povoa o discurso pedagógico e a própria profissão docente.” (LOCKMANN, 2013, p. 6).

Antônia Regina Gomes Neves (2015), em sua dissertação de mestrado, discute a formação em Pedagogia e argumenta que a formação inicial tem buscado profissionalizar as futuras professoras dotando-as de habilidades e competências que ela descreve como importantes para a “atuação social da pedagoga”. A pesquisadora discute que essa *função social* se constitui por representações das professoras como aquelas que “vão salvar o mundo”, “que vão assegurar o desenvolvimento de todos” e “garantir o progresso”, produzidas em um contexto de uma escola transbordante.

Em trabalho produzido e publicado para a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Scherer e Dal’Igna (2017) discutem um possível deslocamento nas formas como as professoras se relacionam com sua profissão. As autoras, ao discutirem uma determinada generificação da docência, apontam que a década de 1980 ressaltou a *afetividade* como essencial para o exercício docente e que a década de 2010 vem sendo marcada por uma *ambição pedagógica*, que se preocupa com muitas dimensões da vida dos alunos em detrimento dos conteúdos escolares.

A argumentação de Nóvoa e o conjunto desses trabalhos levavam-me a questionar: mas, qual seria, afinal, a função primordial da escola? Se a escola tem feito muito, o que deve deixar de fazer e o que deve ficar e/ou ser restituído à função escola? O que as e os escolares devem aprender ao longo dos anos de estudos na instituição escolar e, mais especificamente, na Educação Infantil? Dizendo de outro modo: quais os conteúdos que professoras/es devem ensinar ao longo da escolarização inicial das e dos estudantes e, a partir daí, o que configura-se ou fica de fora do escopo das responsabilidades docentes?

Por sua vez, a pesquisa coordenada pela professora Dagmar E. E. Meyer buscava colocar em discussão uma série de pesquisas por ela orientadas que, desde a análise de diferentes objetos, colocavam em discussão o argumento da “politização do feminino e da maternidade”. Meyer (2005; 2008) argumentava que estava em curso um processo complexo de investimentos educativos-assistenciais delineados por diferentes políticas e artefatos culturais, nos quais era possível mapear um ‘deslizamento’ discursivo a partir do qual a família era nomeada como foco, mas as ações propostas enfatizavam e convocavam especialmente as mulheres-mães como agentes centrais para sua implementação. Meyer propõe, naquele momento, o projeto de pesquisa citado justamente com o objetivo de discutir esse argumento da politização com técnicos que, “na ponta” dos serviços, implementavam as políticas e trabalhavam com/pela inclusão social. O grupo que integrou a pesquisa proposta esteve, ao



longo de um semestre, no município de Canoas/RS, desenvolvendo uma formação em serviço com os trabalhadores das áreas da Saúde, do Desenvolvimento Social e da Educação. Discutiuse, *in loco*, aqueles contextos de trabalho e suas possíveis articulações com os resultados das nossas pesquisas. O objetivo era conhecer e problematizar os desafios que tais profissionais descreviam, como os enfrentavam e se nossas investigações faziam sentido naqueles contextos e se podiam auxiliá-los a trabalhar de outras formas, a intenção era, ainda, a de nos provocar a pensar de outros modos. Nessa direção, para além de alguns efeitos sobre o trabalho daqueles profissionais, a pesquisa nos permitiu redimensionar o argumento com o qual vínhamos trabalhando para passar, então, a exemplo do que se vinha dizendo das mulheres-mães, descrever e problematizar como também os profissionais eram alvos de uma intensa responsabilização pelas práticas de inclusão da população com quem trabalhavam e a quem as políticas se destinavam.

Passamos a discutir, mais centralmente, que como tecnologias que visam governar a população, políticas públicas funcionam como pedagogias que instituem modos de viver a vida tanto de sua população alvo quanto das/dos técnicas/os e gestoras/es que se envolvem com elas (MEYER; KLEIN, 2013). Dizendo de outro modo, aquela inserção na rede municipal de Canoas/RS nos levou a sofisticar os argumentos com que vínhamos produzindo conhecimento e a tecer novas compreensões sobre a relação entre pressupostos de gênero e os modos de se propor e de se fazer inclusão social no Brasil. Passamos a ser capazes de descrever processos de trabalho nos quais as/os profissionais enfrentavam situações extremamente complexas e diante das quais se viam como sujeitos que deviam “acolher”, “proteger” e “mudar a realidade da população assistida”. Discutimos esse processo buscando demarcar uma diferença entre responsabilidade profissional e responsabilização, dando a ver que as/os profissionais, ao sentirem-se responsabilizados por um conjunto de demandas que encobrem conflitos sociais e políticas econômicas amplas, profundas e complexas e, portanto, muitas vezes inexecutáveis, assumiam para si “os sentidos daquilo que é entendido como desresponsabilização e desatenção ao usuário da política”, pondo em curso um entendimento de “culpabilização individual por processos que são mais amplos.” (MEYER; DAL’IGNA; KLEIN; Catharina SILVEIRA, 2014, p. 1016).

A responsabilização profissional era gestada em um processo que nosso grupo nomeou como “feminização da inclusão social”. Com a expressão, passávamos a discutir o processo de uma precarização material e simbólica, tanto no atendimento da população que deveria ser assistida a fim de desenvolver condições para incluir-se no jogo social quanto no âmbito do exercício profissional dos sujeitos que trabalham em prol da promoção dessa inclusão. Meyer,

Klein, Dal'Igna e Alvarenga (2014) argumentam que a feminização engloba a fragilidade e/ou a inexistência da seguridade do emprego (daquelas/es que atuam nos programas e políticas públicas), das condições de trabalho, da infraestrutura dos serviços e, sobretudo, envolve os modos como as/os profissionais se veem nessa organização. E, independentemente de se tratar de homens ou mulheres (no sentido estrito da biologia), as/os profissionais são apresentadas/os e interpeladas/os, no bojo desses processos de promoção da inclusão, por conhecimentos que, atravessados por pressupostos sobre o feminino em nossa cultura, os posicionam como quem apresenta capacidade de resistir, de fazer muito com pouco e de doar-se (MEYER; KLEIN, 2013) a fim de que a inclusão social seja promovida.

Na confluência entre minha pesquisa de mestrado, a partir da qual pude pensar na noção de *transbordamento da escola* para a qual acena Nóvoa (2006; 2012), e os resultados dessa pesquisa que integrei, interessava-me pensar se, e como, o processo de feminização da inclusão era reconhecido e experienciado pelas professoras, de dentro das escolas. Eu queria, agora, ouvir minhas colegas, dividir com elas o que minha trajetória de pesquisa mostrava-me. Até esse momento entendia que tínhamos muitas demandas, reconhecia que trabalhávamos por elas, mas sentia-me inquieta com isso. Minhas colegas também compreendiam *fazer coisas demais*? Minhas colegas também se inquietavam com as demandas que acabavam recaindo sobre a docência no contexto de nossas escolas transbordantes? Mas minhas colegas conseguiam *deixar de dar conta dessas demandas*, ou, assim como eu, não conseguiam deixar de trabalhar por tais demandas, sentindo-se responsabilizadas por elas?

Sendo assim, inicio o doutorado partindo de uma premissa: sendo escola, produzida e promovida neste tempo presente, a escola infantil também transborda. Assumimos, já na primeira etapa, muitas coisas. Essa foi então, justamente, a problemática que me trouxe a uma proposta de investigação com vistas a elaboração de uma tese: eu compreendia que tínhamos – e temos –, como professoras da Educação Infantil, a conduta moldada para a realização de responsabilidades diversas, o que nos levava – nos leva – à sujeição a um processo de responsabilização. Uma compreensão intrinsecamente conectada com as proposições e os resultados das pesquisas que citei. Contudo, eu estava “certa”? Era possível agregar elementos para melhor compreender esse processo e seus efeitos ao trabalho docente, ou ainda, era preciso desconfiar dessa premissa, para pensar de outros modos? As políticas públicas que prometem incluir as crianças – no futuro jogo da concorrência esperado pelo Estado neoliberal – buscando fazer delas adultos capazes de se autogerir e, portanto, úteis à sociedade, passam por um processo de feminização da inclusão e de responsabilização docente no âmbito das escolas

transbordantes? De que modos? Como gênero e governamentalidade poderiam estar articulados nesses processos?<sup>23</sup>

Para colocar essas questões em discussão com as professoras, concorro, no começo do ano de 2015, a vaga no curso de doutoramento em Educação e, uma vez selecionada, apresento um projeto de tese sugerindo produzir o material de análise a partir de grupos focais com docentes da rede municipal de ensino para discutir a possível relação entre políticas públicas direcionadas à primeira infância e o exercício docente na Educação Infantil. A opção pela realização de um grupo focal deu-se, principalmente, pela intenção de escutar as professoras a respeito dessas temáticas específicas, intrínsecamente relacionadas ao que, até aquele momento, eu podia pensar como professora e pesquisadora. Além disso, meu interesse era de apreender não a opinião de uma ou outra professora acerca dos efeitos produzidos pelas políticas e programas direcionados à população infantil, mas compreender como, no coletivo, de alguma maneira, os efeitos dessas políticas eram experienciados e repercutiam na constituição de certos modos de ser professora na Educação Infantil. A respeito das especificidades do grupo focal, Dal'Igna (2012, p. 205) aponta que “a interação do grupo e a discussão focada em tópicos específicos são características que permitem não apenas definir a técnica, mas diferenciá-la de outras, como, por exemplo, entrevistas de grupo e discussões em grupo”. Para a autora, a potência desse procedimento de produção do material tem relação, justamente, com a possibilidade de produção e consequente análise de diálogos.

Uma vez que essa proposta é aprovada pela banca de qualificação, contato a SMED/POA, que me autoriza a realizar os convites, libera as professoras para a participação nos encontros, criando condições efetivas para que isso ocorra, uma vez que garante às professoras a validação das horas de participação nos encontros da pesquisa como horas efetivamente trabalhadas. Submeto o projeto de pesquisa à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação desta universidade (FACED), obtendo aprovação dessa instância para a realização da pesquisa. Para além dessas questões éticas institucionalizadas, outras movimentaram-me nessa investigação, conforme irei explorar mais adiante.

Dito isso, aponto que ao contatar a SMED/POA e obter o consentimento para a realização dos encontros com as professoras, acertei o mês de outubro de 2017 para a realização

---

<sup>23</sup> Essas questões levaram-me a produzir um material que chamei de pressupostos de pesquisa. Nele, redigi pontos a partir dos quais eu definia elementos, processos e/ou premissas que eu *já sabia* desde a confluência entre o término da minha dissertação e da pesquisa citada, bem como pressupostos teóricos metodológicos que, ao longo do primeiro ano de doutorado pude adensar e melhor compreender. A organização desse material serviu-me para pensar a agenda do grupo disparador depois das entrevistas, conforme aqui exponho.

dos grupos focais. Contudo, ocorreu no mês de outubro<sup>24</sup> daquele ano uma longa greve das/os municipais/os, e, em função disso, precisei refazer algumas escolhas e estratégias metodológicas. Isso porque o grupo focal só pôde ocorrer ao final do mês de novembro daquele ano, quando encerrou-se a greve. Precisei refazer a proposta da produção do material na medida em que o mês de dezembro é uma época do ano onde as coordenadoras e as professoras estão envolvidas com avaliações, festas de encerramento e organização do próximo ano letivo nas escolas, o que acenava como um impeditivo para seis saídas das escola por parte de cada uma das professoras para participar dos seis encontros de grupo focal até então previstos. Dessa forma, rearticulei a proposta e convidei as professoras para um encontro coletivo, o qual funcionou como um disparador de questões, e depois para encontros individuais com cada uma delas, quando pude entrevistá-las. Foram convidadas 42 escolas, e o convite foi endereçado a uma profissional por escola. Deste universo, nove professoras se inscreveram para participar, e seis se fizeram efetivamente presentes. No quadro abaixo, apresento as professoras com as quais conversei e que são as informantes da tese que defendo:

<b>Nome fictício a partir da escolha das professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação na rede municipal de ensino</b>	<b>Formação – último título indicado</b>
Professora Valentina	32 anos	três anos e meio	Especialista em Estudos Culturais pela UFRGS/RS
Professora Jaqueline	49 anos	quatro anos	Especialista em Educação Infantil pela UFRGS/RS
Professora Amanda	37 anos	seis anos	Pedagoga pela ULBRA/RS
Professora Luiza	44 anos	nove anos	Especialista em Educação Infantil pela UFRGS/RS
Professora Leila	50 anos	dezesseis anos	Especialista em Educação Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI
Professora Maria Luiza	36 anos	quatro anos	Especialista em Psicologia Clínica pela PUCRS/RS

Passo agora a tecer comentários sobre cada um dos momentos de conversa com as professoras.

<sup>24</sup> A respeito da rearticulação do campo de pesquisa em função dessa greve ver também Bruna Junqueira (2018) e Rosilene Mazzarotto (2019).

### Grupo focal disparador para a conversa

A agenda<sup>25</sup> estabelecida para esse encontro<sup>26</sup> envolvia a discussão de artefatos de políticas públicas direcionadas à primeira infância e a partilha da narrativa de uma vivência que experimentei como professora.

Em um primeiro momento, as professoras se apresentaram, preencheram as documentações, e eu expliquei a elas os compromissos que devíamos firmar em função daquele momento ser formativo e, ao mesmo tempo, servir à minha pesquisa. Passado este momento inicial, assistimos o filmete institucional do PIM PIA PORTO ALEGRE, produzido pela prefeitura de Porto Alegre. Trata-se de um compêndio de imagens e depoimentos de famílias e técnicas envolvidas com o referido programa, expondo a proposta e suas impressões sobre o mesmo. As pessoas que prestam seus depoimentos ao filmete<sup>27</sup> aparecem em suas casas, ou em seus locais de trabalho, tais como Centros de Referência à Assistência Social e/ou na própria Secretaria de Educação Municipal. As mulheres mães que dizem de suas experiências como beneficiárias do PIM, de forma unânime, enaltecem a experiência e acenam para os benefícios que ela trouxe aos seus filhos e à família em geral. As profissionais envolvidas ressaltam o caráter intersetorial a que se propõe a política.

Iniciei o debate propondo que as colegas pudessem dizer de que forma seus trabalhos como docentes na escola se aproximavam e se afastavam daquela proposta a que assistíamos. A apreciação do filmete gerou um intenso debate e uma prolongada conversa, o que fez com que eu optasse por não apresentar os demais artefatos que eu havia elencado para a conversa, com o objetivo de aproveitar a fruição do diálogo que ia estabelecendo-se. Em um segundo momento, discutimos a narrativa de uma situação que vivenciei como professora na escola, conforme apresentarei no próximo capítulo. O encontro, que durou uma hora e meia, ocorreu na FACED/UFRGS e foi certificado como formação às participantes.

Ao longo das conversas que foram acontecendo durante o grupo focal, uma expressão chamou-me atenção: bom senso. Naquele momento, reconheci e intriguei-me com a expressão, mas sem ainda dar-lhe um grande valor. Foi durante o estudo do material produzido, que passei

---

<sup>25</sup> Em anexo, o material preparado para este momento.

<sup>26</sup> Sinalizo a presença, neste dia, de um auxiliar de pesquisa, que ficou responsável pelas gravações, por ajudar-me a recolher assinaturas e entregar atestados, por servir o lanche às convidadas e, ainda, por fazer anotações sobre suas impressões acerca da conversa que se travou.

<sup>27</sup> PIM PIA: Vídeo Institucional do PIM de Porto Alegre. In: **Primeira Infância Melhor**. 2016. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/pim-pia-video-institucional-do-pim-de-porto-alegre/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

a refletir sobre a recorrência do termo em diversas situações que vivencio como professora. Foi, então, que decidi retomar a expressão com as colegas ao longo das conversas individuais.

#### Entrevistas para a retomada e/ou aprofundamento das conversas

As conversas individuais ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro de 2018, conforme escolha das professoras. Aceno que duas das seis professoras não retornaram minhas mensagens para agendarmos esse momento. Portanto, entrevistei quatro professoras: duas colegas optaram pelo encontro na FACED/UFRGS e as outras duas pediram que eu fosse encontrá-las em suas escolas.

Este momento serviu para que eu pudesse retomar alguns pontos das conversas do grupo coletivo, aprofundando-os, e também para apresentar os artefatos das políticas públicas que deixei de explorar durante o grupo disparador. Organizei-me para provocar o diálogo neste momento da seguinte forma: no primeiro momento, com posterior questionamento acerca da ciência daquelas professoras sobre tais políticas e programas. A ideia era justamente usar o material produzido por mim como disparador da conversa. No segundo momento, eu apresentei um conjunto de passagens, agora transformadas em diálogos transcritos, que retomavam o encontro disparador. Estes foram momentos em que me senti bastante desafiada. Isso, porque, conforme sugere Rosa Hessel Silveira (2002) a entrevista pode ser pensada como uma arena onde significados irão aparecer e disputar sentidos sobre os objetos que estão postos em discussão. Durante as entrevistas, cabia a mim disparar questionamentos situados e interessados, e que precisavam, ao mesmo tempo, produzir condições para que as respostas das participantes pudessem desafiar, contestar, ampliar ou rebater o raciocínio a partir do qual eu ancorava as perguntas que fazia.

Como mediadora, tive o desafio de buscar não imprimir meus próprios sentidos ao que minhas informantes me disseram, como por exemplo, no excerto a seguir, onde a professora usou a expressão Madre Teresa e, mesmo desconfiando que tratava-se de ‘ser muito boazinha’, solicitei a ela que a significasse, a seu modo.

**Leila:** Eu sofro muito com a questão das equipes sabem? Eu digo “Olha, eu só fico no berçário ano que vem se eu puder fazer um berçário como eu acredito”.

**Catharina:** E o que tu acreditas que isso tem relação com o que as colegas estão dizendo?

**Leila:** É, muito a ver. É essa questão de a gente poder fazer, olhar mais. A mãe chega na porta pra gente, tu tens que ter no mínimo uma empatia para escutar aquela pessoa, sabes, escutar? Mesmo que tu não acredites em metade do que ela está te falando, mas tu tens que escutar. Aí tu escutas, tenta. Aí eu vou passar para a equipe “Olha, a mãe falou que isso e isso”. Mas as colegas me dizem: “Ah só tu mesmo, Madre Tereza, para acreditar”, sabe?

**Catharina:** Madre Tereza é... O que que elas querem dizer com Madre Tereza?

**Leila:** Que eu fico com pena, que eu fico acreditando, que eu fico querendo ajudar, que eu fico querendo fazer as coisas.

Essa estratégia de questionar as professoras sobre os significados que estavam atribuindo às expressões foi fundamental para que eu pudesse retomar, da mesma forma, a expressão bom senso com as professoras e enveredar pelo caminho de tornar a expressão significativa ao ponto de redimensionar o trajeto da pesquisa. Uma estratégia para que o familiar fosse se tornando estranho, para que eu pudesse ir criando condições para vislumbrar “gradativamente, como, em meio ao estranhamento, novas e outras formas de familiaridade [pudessem ir] se apresentando ao meu olhar de professora-pesquisadora.” (Sandra ANDRADE, 2008, p. 183).

Desafiada, dessa forma, a *não impor a minha problemática* (SILVEIRA, 2002) eu discuti, então os artefatos e algumas das passagens do grupo focal, agora transcrito. Entre essas passagens, estava a passagem na qual a professora Leila dizia que “as professoras precisam usar o bom senso”. Ao longo das entrevistas, antes mesmo que eu retomasse tal expressão algumas das professoras a enunciaram. Outras, desenvolveram a ideia a partir das minhas perguntas. Compreendo que foi a partir do que acabou tornando-se uma acertada relação que estabeleci entre grupo disparador e entrevista para a produção de material empírico que a expressão bom senso e aquilo que ela podia dar a ver sobre a docência na Educação Infantil tornou-se uma aposta para mim.

Antes de passar à análise, quero, ainda, apontar para outras aprendizagens que essa metodologia de produção do material empírico a partir das conversas com as minhas colegas oportunizou-me. Para tanto apresento dois excertos:

**Luiza:** Olha eu nunca me detive nesse programa específico, então não posso te dizer que eu o conheço, mas a gente sabe que são programas que fazem toda diferença. Mas o que acontece nessa questão das políticas públicas não é, tu pode me corrigir, porque faz tempo que eu não estudo isso, mas assim...

**Catharina:** De novo, não te preocupa, não estou aqui para fazer correções, ou para trazer “a verdade”.

**Luiza:** Não, não, tu vai nos auxiliar, porque eu também, a gente tá aqui pra aprender. Mas são acordos internacionais assinados, então são índices que tem que ser melhorados a qualquer preço, vamos dizer assim.

Claro que o ideal é isso, é uma questão de qualidade, respeitando as questões culturais, todas as questões que nós estamos respirando dentro da escola que são as políticas públicas assinadas no gabinete, que elas consigam atender, respeitando toda diversidade desse Brasilzão todo. Eu sei que aqui no Rio Grande do Sul o PIM já passou por várias administrações, o PIM PIA, em Porto Alegre, já está também com algumas administrações e o *Criança Feliz* vem pra dar um suporte a nível federal por essas questões todas assinadas pela ONU...

**Valentina:** E aí quando tu apontas a tua pergunta, Catharina, eu anotei algumas coisas para falarmos também. Quando tu traz assim, o que a gente faz, porque eu tava nos escutando, claro quando a gente se reúne assim numa rede e é desabafo, é terapia, não é?! A gente sempre joga, joga, joga...

É preciso estar atenta à noção do lugar a que as participantes podem dar à mediadora como aquela que “detém” o conhecimento verdadeiro, a exemplo do movimento de Luiza. Não acredito que a assimetria na participação possa ser desmanchada por completo, na medida em que pesquisadora e participantes ocupam mesmo diferentes posições neste processo de investigação (SILVEIRA, 2014), contudo, é preciso, sempre que possível buscar desarranjar essas posições, com o objetivo de fazer com que as participantes compreendam que seus saberes são legítimos, tanto quanto os da mediadora. Isso ocorre porque desde as perspectivas que assumo nessa tese, “longe de situar-se numa posição privilegiada para analisar e criticar os acontecimentos do mundo social, o pesquisador produz e reproduz verdades” (DAL’IGNA, 2012, p. 198) da mesma forma que, por exemplo, produzem as professoras na escola.

A partir daí, meu exercício analítico foi o de descrever e problematizar o que conversei com as minhas colegas com o intuito de buscar apreender o bom senso como um objeto “que irrompe num tempo e espaço muito específicos” (Rosa FISCHER, 2003, p. 373): a docência contemporânea na Educação Infantil e, especialmente, num contexto de transbordamentos conjunturais nas escolas públicas municipais de periferias.

Fischer (2003, p. 373) aponta que a obra de Foucault tem a potência de nos ajudar a compreender “as coisas ditas como acontecimentos” possíveis no interior de um “feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e ser recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar.” A partir dessa inspiração, passei a descrever as situações em que as professoras recorriam ao uso do bom senso e fui enxergando situações diferentes que ensejavam sua empregabilidade: orientação às famílias; doação material; execução de cuidados físicos e emocionais com as crianças. No movimento de mapear essas diferenças, pude ressignificar o uso do bom senso, entendendo-o como um saber sistematizado a partir de diferentes verdades que o fazem aparecer como uma prática docente desejável e necessária. Meu exercício analítico foi, então, o de dar a ver algumas das verdades que “fazem”,



que constituem a sensatez como uma prática que as professoras desenvolvem na relação com os outros (alunos, famílias e as outras colegas) e, também, consigo mesmas.

Antes de passar para a descrição dessas verdades, é preciso um aceno. Verdade, aqui, não está relacionada com a descoberta de um sentido real, ou de um significado último. Não procurei aferir o que minhas colegas disseram, tampouco, inferir o que elas queriam *mesmo* dizer ou significar. Isso porque não trabalhei com a noção de verdade na direção de “perguntar a uma ciência em que medida sua história lhe aproximou da verdade (ou interditou o acesso a ela)” e sim, na direção de apontar que “a verdade consiste em uma certa relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo e se perguntar se essa relação tem, ou não tem uma história.” (FOUCAULT, 2001, p. 873). Dizendo de outro modo, a noção de verdade com que trabalho relaciona-se com a ideia de que, mais do que afirmar ou negar, a positividade de uma verdade está em produzir uma valoração entre jogos de sentidos a partir da qual alguns objetos vão aparecer como verdadeiros, como possíveis, e outros serão cortados, serão cerceados, serão proibidos.

“A virada linguística já nos ensinou que os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam em intrincadas, instáveis e amplas redes discursivas de significações.” (Alfredo VEIGA-NETO, 2017, p. 119). Meu exercício analítico foi, portanto, o de descrever e problematizar sentidos, que, em determinada rede, são tomados como verdadeiros e acabam por conformar o bom senso como constitutivo de uma prática docente assumida pelas professoras. Esforcei-me para dar a ver que, ao entrelaçarem-se, aqueles sentidos não correspondem mais a exatamente aquilo que designavam, tampouco se sustentam sem aludir a eles. A potência do entrelaçamento de sentidos tomados como verdadeiros é a de, justamente, fabricar um objeto, neste caso, um modo atual de exercer a docência na Educação Infantil: uma docência que pratica a sensatez, e que tem na prática do bom senso uma expectativa e uma razão de ser.

Dito isso, considero ainda que o exercício que realizei de descrever e problematizar o bom senso também pode contribuir, de algum modo, com os movimentos que buscam legitimar a produção de conhecimentos que são realizados para as escolas de dentro das escolas e, também, com aqueles que buscam aproximar Universidade e escola, na medida em que relacionam-se *menos* com a noção de que uma pode ensinar à outra e *mais* à noção da produção de diálogo que potencializa uma e outra. A partir daí, pude pensar que grupos focais podem assumir uma importante dimensão, qual seja, a de fortalecer a imagem que as professoras têm de si e de seus exercícios docentes na medida em que, ao promover espaço de escutas e diálogos, possibilitam o reconhecer-se no outro. Como diz a professora Valentina, o encontro pode

tornar-se *terapêutico*. Nessa direção, a mediadora tem um compromisso importante, sobre o qual, de certa forma, já comentei: a de fazer, tanto quanto for possível, que as participantes compreendam as potências dos seus fazeres docentes e que avalie possíveis dificuldades e limites de seus exercícios profissionais como resultantes de processos mais amplos e complexos que não se relacionam, *a priori*, com suas condutas profissionais de forma estrita. Esse é um sentido ético que percorri com o meu trabalho, tomando a noção de ética de Foucault. Através das palavras de Veiga-Neto (2017, p. 324), “lembramos que a ética situa-se no terceiro domínio da ontologia foucaultiana; a saber, o domínio do ser-consigo, aquele no qual cada um se constitui como sujeito pelas ações que exerce sobre si mesmo”. Nessa direção, compreendo que nossos trabalhos, ao assumirem um compromisso ético com a docência e também com a escola, devem buscar criar possibilidades para que as professoras possam criar relações consigo próprias e com os seus próprios fazeres profissionais que as levem menos ao olhar da desadequação e mais a um olhar generoso através do qual é possível enxergarem-se como sujeitos compromissados, capazes e potentes. Dessa forma, assumi o que considera Carvalho (2019, p. 100), quando ele argumenta que “assumir a dimensão constitutiva da linguagem e enfrentar o desafio de questionar os efeitos de verdade dos discursos que operam no governo da formação docente se configura uma importante atitude ética na atualidade”. Dito isso, passo às análises propriamente ditas.

## **2 BOM SENSO NA CONDUÇÃO DAS CONDUTAS DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS E DAS PROFESSORAS SOBRE SI MESMAS: “NA EDUCAÇÃO INFANTIL O PEDAGÓGICO PASSA POR TUDO”**

Passo a descrever e problematizar, neste capítulo, os sentidos atribuídos e/ou incorporados à noção de bom senso que são enunciados pelas minhas colegas em nossas conversas. Entrelacei esses ditos com passagens das minhas vivências docentes com o intuito de colocar também o meu exercício profissional como um objeto de análise: fui dando-me conta que eu também sou uma professora que usa o bom senso, que busca agir com sensatez. Começo, então, com uma das minhas passagens.

Quando trabalhava nas turmas de jardim de infância, nas quais as crianças têm entre quatro e cinco anos, a chegada à escola era um momento de as crianças contarem muitas coisas, muitas vezes, mais de uma ao mesmo tempo, davam-me beijos, cumprimentando-me. Daquele modo, conturbado e afetuoso, iniciava-se meu período de trabalho com elas. Eu ia respondendo os cumprimentos, ordenando o espaço, buscando escutá-las para ir organizando o que poderíamos deixar para conversar na rodinha ou para ouvir aquilo que uma ou outra tinha necessidade de dizer, de me contar, naquele exato momento da chegada. Professoras que, como eu, trabalham na Educação Infantil, possivelmente, reconhecem o momento que estou tentando deixar visível.

E, neste momento de chegada, o olhar da professora percorre a tudo e a todos. Há uma preocupação com a acolhida das crianças, em receber os recados das famílias e, ainda, observar o próprio espaço da sala, e a vestimenta e a aparência das crianças. Estou falando da aparência na seguinte direção: é importante, por exemplo, saber se a criança que está com a testa batida já chegou assim à escola, ou se bateu-se ali sob nossa responsabilidade, para que possamos fazer o relato adequado às famílias, ao final do dia na escola ou, ainda, para ir avaliando a recorrência com que uma ou outra criança chega machucada de casa.

Há muitas coisas que as crianças anseiam contar. E eu fui aprendendo a lidar com essas situações; a ter, nesse momento inicial e também nos outros, aquilo que em uma linguagem coloquial poderíamos nomear como “jogo de cintura”. Lembro de uma vez em que minha aluna, de aproximadamente quatro anos, deu-me um bom dia efusivo e anunciou, pulando, que teria uma novidade para contar, mas que ela ia guardar para a rodinha. Uma vez na roda, ela contou a mim e à turma que, no próximo sábado, iria pela primeira vez visitar seu pai na cadeia, o que desencadeou uma conversa entre as crianças. “Meu pai tem arma escondida”, disse uma colega.

“Criança não brinca com arma”, retrucou a outra. “Não pode contar para ninguém das armas dos gurus, se não eles não protegem mais a rua, né profa?!”, complementou uma terceira.

Na direção de ir dando corpo a minha tese, não importa aqui o que eu disse às crianças, como eu conduzi a temática com a turma. O que importa é, justamente, o ato de me ver desafiada a colocar-me frente a turma: quando a terceira criança diz “né, profa?!”, ela está solicitando de forma explícita a minha entrada na conversa. E, mesmo se não o tivesse feito, a decisão de falar, ou não falar; se falar, o que dizer; e, se optar por reencaminhar o assunto, como fazê-lo e porque, é o que desejo discutir. Quero colocar a questão da decisão em jogo.

A professora vê-se convocada a agir: nessa hora, possivelmente, ela irá lembrar de conhecimentos construídos na formação inicial e nas formações continuadas, de reportagens sobre o perigo das crianças terem acesso a armas em casa, da sua responsabilidade profissional e também civil de passar essa informação à equipe diretiva da escola, do perigo que poderá correr na medida em que “ficou sabendo sobre essas armas”. Diante de todas essas questões, a professora age. Eu agi, gerenciando os “meus” saberes e dizendo às crianças o que me pareceu mais adequado naquele momento, e tratando a informação como me pareceu ser a melhor maneira, àquela época.

Importa pensar sobre a conduta docente que, na cena descrita, envolveu meu próprio exercício como professora. Para embasar a minha ação, havia fragmentos de saberes, a citar no mínimo, saberes da Psicologia em relação a uma criança que irá rever o pai e da sala de aula como lugar de trocas seguras entre crianças, seus pares e um adulto de confiança; saberes da segurança doméstica em relação a armamentos ao alcance de crianças pequenas; saberes jurídicos relativos a minha responsabilidade diante daquela informação; saberes sobre segurança pública e seus *outros* modos de funcionar em determinadas regiões que geram riscos a quem acaba por ver, ouvir ou saber de determinadas informações, como por exemplo, quem protege ou quem comanda atividades ilícitas. Todos estes saberes estavam a meu dispor, informando minha conduta. Posicionada na função de um sujeito docente eu pensava, sobretudo, que eu precisava *responder bem* para aquelas crianças, que eu precisava pensar no que era melhor para elas. Jorge Larossa (2000, p. 81) argumenta que “aprender a julgar é racionalizar o juízo, conferir-lhe uma ratio, estabilizar sua fragilidade, absorver sua indeterminação, prevenir seus erros. É estabelecer os critérios de verdadeiro e falso, de bom e mau, de obediência e transgressão, de normal e anormal, de belo e feio”.

A partir do que o autor coloca, compreendo que, como docentes na Educação Infantil, vamos aprendendo a racionalizar um juízo posicionadas a partir daquilo que entendemos *ser melhor para as crianças*. Foi nessa direção que as minhas colegas enunciaram, ao longo das

nossas conversas, o uso que fazem do bom senso: usam o bom senso, porque pensam no bem-estar das crianças. Pareceu-me possível indicar, conforme a análise que empreendo sobre o que elas vão me dizendo, que este bem-estar se constitui como a necessidade ou a justificativa para o uso do bom senso. Segundo minhas colegas: ele é algo que pode e deve ser praticado com o objetivo de promover o, ou em função do, bem-estar entendido como *norma segura* para a população infantil.

Conforme já destaquei, o bom senso docente foi aparecendo como objeto de pesquisa ao longo das conversas que estabeleci com as professoras. Meu ingresso no curso de doutorado teve como motivação investigar a incidência das políticas públicas, *lato sensu*, sobre o exercício da docência na Educação Infantil. Desde o começo, a intenção era escutar as professoras, e para tanto, eu organizei o grupo disparador e, posteriormente, as conversas individuais com as colegas que aceitaram meu convite, a partir das pautas discutidas no capítulo anterior.

Eu entendia que tinha, como pesquisadora, um duplo desafio: moderar os diálogos em grupo e instigar que me falassem sobre seus trabalhos nas conversas individuais. Isso porque, por um lado, a perspectiva teórica que assumo me permite compreender a professora como uma agente de políticas públicas; por outro lado, eu precisava que as professoras partilhassem um determinado entendimento: a docência integra uma rede de atenção às crianças, e dentro dessa rede, a Educação é responsável pela construção de determinados conhecimentos. No que concerne à Educação Infantil, a ela deve garantir direitos de aprendizagem, previstos nas Diretrizes (BRASIL, 1998), nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

A partir desse entendimento, procurei instigar o debate buscando que as professoras pudessem enxergar-se como sujeitos da Atenção à Primeira Infância, atuantes na política educacional, que se relaciona com outras políticas – tanto da própria área da Educação quanto, no mínimo, da Saúde e do Desenvolvimento Social.

Uma das minhas estratégias foi, justamente, recuperar uma vivência que tive como docente no ano de 2015 quando, a meu ver, a relação da (minha) docência com esses outros serviços ficou bastante evidenciada. Naquela ocasião em que vivi a situação na escola, eu estava organizando meu projeto de doutorado, e essa passagem foi emblemática para a proposta do projeto de pesquisa.

Chamo a família para buscar minha aluna, pois a criança está com dor de garganta. A família busca. Eu ressalto que a criança só retorna para a escola com laudo médico e estimo melhoras, despeço-me da criança com um beijo e abraço. Em torno de uma hora depois, a secretária da escola me chama, o pai dessa mesma aluna estava ao telefone: “Oi professora, não tem médico no posto hoje, (expressão que faz referência a uma determinada
--

localidade do bairro), não deixam ela ir no posto lá embaixo, porque ela é desse posto (referindo-se a UBS de sua referência). Amanhã tem o desfile (atividade da semana da pátria importante no bairro Restinga), ela quer ir muito para a escola porque disse que combinou contigo e com os colegas. “O que eu faço, professora, minha mulher tá lá com ela...?”

**Catharina:** Agora, eu quero devolver essa pergunta pra vocês, o que vocês fazem professoras? Em uma situação dessas, como vocês agiriam?

Fonte: *Diário pessoal* da professora Catharina Silveira, setembro de 2015.

As professoras me responderam (e todas buscaram avaliar a situação), pensando no desejo dessa criança em participar da vivência escolar.

**Maria Luiza:** Eu iria orientá-lo a observar e, se ela tivesse condições de ir ao desfile, ela iria. Caso tenha uma febre muito alta, esteja debilitada, aí não, porque tem que priorizar a saúde dela. Mas se ela está só com uma dorzinha de garganta, sem febre, não tá debilitada, tá disposta, quer ir... Por que não? Eu não sei, essa seria a orientação que eu iria dar.

**Jaqueline:** É, na escola tem muito essa questão, né? O bebê só retorna pra escola com laudo médico. Foi uma combinação e algumas profas. insistem nisso, até pra ter certeza de que a criança foi levada ao médico. Só que aí a gente se depara com essas coisas, não tem médico no posto, às vezes, elas estão só com uma febre que no outro dia nem vão ter mais, porque criança é assim mesmo, tem febre e do nada passa. Aí elas passam um dia inteiro pra ser atendidas, às vezes, uma noite inteira com crianças com outras doenças infectocontagiosas que são mais perigosas, se colocando em risco, pra que levem o tal do laudo médico pra escola pra comprovar que teve no posto. Eu também já combinei junto com outra colega: a gente observa, né? Observa e vê como é que ela vai estar se sentindo, às vezes, a garganta tá doendo, porque é uma alergia, uma irritação... Então, tem essa preocupação assim, me deparo muito com isso na própria equipe, fez um cocô mole “Ai, tá com diarreia, liga pra casa porque tem que vir buscar”. Calma o coração, né? Um cocô mole não é diarreia. A diarreia vai ser caracterizada pelo número de vezes que a criança vai evacuar. Então, eu fui conseguindo aos poucos dar uma segurada nisso. “Ah foi pra casa com diarreia, só retorna com laudo médico”. Foi pra casa com diarreia, teve hoje, foi uma coisa que ela comeu e não fez bem, amanhã, não tem mais. Então, são combinações que, às vezes, nos exigem mais, a gente tem que passar essa exigência pra família, o que vai afetar todo mundo, né? “Sai do serviço agora”, porque disseram que está com dor de garganta. Aí não tem atendimento, no outro dia, não pode ir trabalhar, porque a criança não tem laudo médico, aí vai virando uma bola de neve assim. Eu me preocupo muito com as famílias na questão de emprego, na questão de ter essa disponibilidade, então, eu prefiro que eles estejam lá comigo. Tá doente? Tá ruinzinho? Melhor ficar na escola, com alguém que cuide do que na própria casa sabe-se lá como...

**Valentina:** Na verdade, eu não vou levantar polêmica, mas essa questão de saúde ela é bem complicada na Educação Infantil, porque tem um discurso que corre, tem uma cultura assim... Eu acho que ao longo desses anos de rede, várias culturas se estabeleceram e eu acho que aos poucos a gente está tentando quebrar isso. E tem muito essa questão dos monitores – e vou trazer os monitores, porque aparece muito essa questão do cuidado que vai levando pra essas coisas de saúde. Então, se criou essa coisa da saúde, que qualquer coisinha a criança tem que ir embora, parece que é uma coisa que tem que se livrar da criança. Menos um, né? Aos poucos, eu fui buscando e não tem nenhuma legislação que diga que a criança não pode ficar na escola, que a criança tem que retornar com laudo médico, salvo os casos de doenças infectocontagiosas. E se alguma família, algum dia, quiser complicar com essa questão de “Volta só com atestado médico”, né? Então, não existe isso, é um argumento que a gente pode usar quando se deparar com algumas colegas, assim que a gente vai entrando em choque, né?! Mas neste caso, eu também, digo à família que tem que observar e ver se a criança tem condições. Óbvio que ela vai participar do desfile se ela tiver condições, né? Não vai se tiver febrão, porque, geralmente, garganta dá um febrão. Ou, de repente, combina: “Vem só pro desfile e depois do desfile vai embora”. Faz alguma combinação. Se é aquele evento que a criança quer participar muito, faz essa combinação, porque também a gente tem que

garantir. Porque, às vezes, criança com dor de garganta não come, não se alimenta, só que a escola não tem condições de oferecer aquele alimento que precisa pra quem tá com dor de garganta, que é mais líquido, é um iogurte, né? E, às vezes, a gente tem só o cardápio do dia, não tem como garantir isso. Talvez combinar de participar só do evento. Ou é isso: naquele dia, era uma coisa; no outro, já não tem mais nada também. É muito de sentir.

**Catharina:** Andréia, e tu?

**Amanda:** É uma sinuca de bico, né? Porque, ao mesmo tempo, que é o direito da criança, mesmo que eu tenha uma boa vontade enquanto professora, não sou médica e nem a família, né? E é um direito da criança também participar do desfile, então, é bem difícil assim...

**Catharina:** E, tu Leila?

**Leila:** Eu acho assim: que tem que ter um bom senso, né?! Sempre vai prevalecer o bom senso nessas situações, a gente pode conversar, ver se vai ter condições. Essa questão de saúde é uma questão muito polêmica na escola, realmente. Eu já acho também que o bom senso é uma coisa que eu converso muito com os pais – que já aconteceu comigo esse ano – assim, te coloca no lugar da criança. Tu podes até não estar mal, mas tu está mal. Eu, por exemplo, trabalhei sexta-feira, gurias, com uma gripe que ainda não curei a garganta. Trabalhei mal, mas estava lá, eu tenho que estar lá. Agora, será que aquela criança está lá mal? Eu tive uma criança esse ano que estava ruinzinha, ruinzinha, ela não tinha uma febre alta, assim, mas tu via, sabe? O olhinho, tu sentia. Eu falei com o pai e disse assim “José, tu acha que precisa deixar a Luiza aqui hoje? Não tem como levar pra casa? Ela não tá legal”. “Aí ela não incomoda, deixa ela num cantinho ali, que ela não incomoda”, essa foi a resposta dele pra mim, gurias. Eu disse “Ela não me incomoda nem quando ela está bem, o problema é que eu fico preocupada porque eu tenho mais 17. Eu não vou poder ficar... Eu fico só quatro horas com ela, eu não vou poder ficar essas quatro horas com ela o tempo todo no meu colo”. Ela até não estava com um febrão, entendeu?! Então, eu digo: tudo é bom senso sabe?! Tudo é bom senso (repete). E eu falei com aquele pai, justamente, porque eu sei, como ele trabalha em casa, ele é tatuador, aquela coisa assim, e a mãe também faz vendas, tinha como ele ficar aquele dia específico, porque a gente viu que a criança não estava legal e a resposta dele foi essa, quer dizer... É isso que eu digo, é ver o bebê também como ser humano, não é porque ela é quietinha, que ela não fala, que ela não se expressa através da linguagem correta, como a gente se expressa que ela não merece uma atenção, até mesmo naquele dia que ela não estava legal, ficar no sofá da casa dela, deitadinha. Imagina tu, adulto, doente assim, mal, se sentindo mal e tu tá ali né... A criança também sente a mesma coisa.

**Luiza:** A gente conhece. Esses dias, eu liguei pra uma mãe e disse assim ó “É que agora a gente já conhece elas, eu sei como é que é a tua filha”, aí ela veio correndo. “É mesmo, porque ela não é assim”. A gente já conhece.

**Leila:** Exatamente isso.

Gostaria de chamar atenção para os diálogos que se estabelecem: o exemplo dado não suscita a discussão sobre o fato da criança não ter atendimento na Unidade Básica de Saúde. A não disponibilidade do atendimento às crianças, ou as longas esperas são citadas pelas professoras, reconhecidas por elas, podemos dizer *naturalizadas*. Os efeitos do que podemos nomear como desatenção na saúde são absorvidos pelo exercício docente: elas partem dessa realidade para falar sobre a cena que exponho e o fazem comentando cenas das suas próprias vivências. Algumas indicam que elas mesmas buscam formas de atenuar a ineficiência da Atenção Primária de Saúde, uma delas elencando, inclusive, critérios para seleção das crianças que necessitam ou não passar por atendimentos médicos: “*Eu também já combinei junto com outra colega, a gente observa né, observa e vê como é que ela vai estar se sentindo, às vezes, a garganta tá doendo, porque é uma alergia, uma irritação*”.

As professoras assumem como parte do seu trabalho avaliar a necessidade da criança ir ao serviço de saúde. A professora, com sua formação em Pedagogia, permite-se fazer essa avaliação em comum acordo com outra colega. A professora recorre, portanto, a outros conhecimentos que não aqueles que, *a priori*, constituem o saber pedagógico que seria da sua alçada profissional. Uma delas refere que isso é complicado, pois ela não é médica e nem família, apontando, contudo, que a criança tem direito de estar na escola.

As professoras também indicam buscar elementos nos seus conhecimentos sobre a organização familiar das crianças e sobre as atividades profissionais dos responsáveis para as tomadas de decisão frente às situações de adoecimento dos alunos: “*vai virando uma bola de neve assim*”. A expressão bola de neve remete à preocupação da professora com o impacto que o adoecimento das crianças pode ter nos regimes de trabalho das famílias e uma delas se coloca no lugar de quem pode amenizar esse impacto. As professoras também cogitam manter as crianças na escola, a depender dos casos: se as famílias podem perder o emprego, ou se elas imaginam que a criança não será bem cuidada em casa, fica na escola; mas se sabem que a família trabalha em casa e tem, sob seus pontos de vista, disponibilidade de estar com as crianças, ligam para as famílias. “*Cada caso é um caso, é muito de sentir!*”

Leila arremata a discussão, apontando que, diante dessas situações, ela recorre ao que ela nomeia como bom senso. Em sua fala o bom senso estaria a serviço de colocar-se no lugar da criança adoecida e/ou de sua família, na direção de dizer que, embora a regra diga que apenas as crianças com doenças infectocontagiosas devem se afastar da escola, uma indisposição já pode indicar que a escola não é o espaço ideal para a criança estar. Nessa direção, o bom senso funcionaria como um recurso da professora que precisa tomar uma decisão e agir.

Ouvi as professoras, e assim que a fala de Leila remeteu à ideia de bom senso, lembrei-me da primeira reunião que vivenciei na SMED POA. Naquela ocasião, eu era uma docente ingressante e perguntei à coordenadora pedagógica responsável pela Educação Infantil sobre como deveria se dar a partilha do trabalho entre professoras e monitoras e lembro de ter ouvido como resposta “você deve ter bom senso”. Lembro de ter achado a resposta vaga, porém com potência de não encerrar em si o modo de fazer, indicando para a necessidade de um protagonismo da docência municipal. Foi, então, a partir da menção que Leila fez sobre bom senso, e da lembrança que ela me provocou, que observei a recorrência dessa noção entre aquelas que trabalham na Educação Infantil. Estávamos no teto do horário do nosso encontro coletivo, nos despedimos e essa referência ao bom senso reverberou em mim. Decidi por ouvir mais as professoras sobre essa noção.



Retomei o termo com as professoras nas entrevistas individuais, e esse movimento permitiu ampliar a noção de bom senso e pensar em como as políticas públicas de atenção às crianças pequenas, a organização da rede de atenção mais ampla à primeira infância e a organização escolar nos demandam seu uso. Compreendi que investigar essa noção e suas implicações para o exercício docente talvez permitisse diagnosticar possíveis modos pelos quais a docência contemporânea, mais especificamente a da Educação Infantil de periferia, é regulada em suas condutas e em seus modos de agir profissionalmente dadas as condições do tempo presente.

Eu *já sabia* que fazíamos muitas coisas na escola e reconhecia, como docente e como pesquisadora, um transbordamento das demandas feitas à escola e às professoras, como, por exemplo, ao ser convocada a dizer a uma família como ela deveria agir em função da falta de atendimento na rede pública de saúde. O que eu não sabia, e que ali se desenhava, era que recorreremos, com muita frequência, ao bom senso para dar conta dessas muitas demandas – esse foi o inesperado que eu pude, então, investigar.

Eu compreendo que as condutas que as professoras narram enunciam noções de bom senso conformadas como verdadeiras, no âmbito da racionalidade neoliberal. Como já mencionei, diferentes autores/as – Branco (2015), Dal’Igna (2011), Lopes e Fabris (2013), Costa (2009) e Veiga Neto (2009), entre outros – argumentam que vivemos em um estado de governamentalidade neoliberal e que, dentre muitas outras coisas, isso imprime às instituições e aos seus sujeitos um raciocínio que entende e leva a vida como algo que pode ser sempre melhorado, que tem condição de produzir, sempre, uma versão melhor de si.

Conforme apontei no começo da tese, a noção de governamentalidade neoliberal constituiu-se como um dos meus pontos de partida para essa pesquisa. Nesse momento, quero adensar o que já disse, relacionando essa discussão, de forma mais consistente, com o que pude, então, encontrar e aprender no desenrolar dessa investigação.

O entendimento do que venha a ser governamentalidade neoliberal fundamenta-se nos trabalhos de Foucault e, mais especificamente, nos cursos *Nascimento da Biopolítica* (2008b); *Segurança, Território e População* (2008a); *Em defesa da Sociedade* (2010b) e *Do Governo dos Vivos* (2014): “A principal marca desse domínio da obra foucaultiana seria o conceito de governamentalidade, associado com as noções de biopoder e de dispositivos de segurança.” (VEIGA-NETO; Karla SARAIVA, 2011, p. 7). Por meio dessas obras, Foucault conduz seus leitores à compreensão de um novo modo de governar que tem a vida como a sua maior preocupação. Assim sendo, podemos entender que uma racionalidade de governo conduz nossas relações com os outros e as relações que estabelecemos com nós mesmos, com o objetivo

de preservar e/ou otimizar a vida. A noção de governo, neste sentido, se relaciona com a condução de uma conduta e isso possibilita analisar a relação entre a arte de governar e os modos pelos quais levamos nossas vidas de forma descolada de análises políticas partidárias.

Conforme Saraiva e Veiga-Neto (2011, p. 10), os três cursos citados permitem dizer que, por meio das “noções de governamentalidade liberal e neoliberal, pode-se perceber o entrelaçamento das mais ínfimas práticas pedagógicas com a racionalidade política, ampliando a rede que conecta as investigações nesse campo”. Neste trabalho, ocupo-me com a forma neoliberal de governar. Nela entende-se que a população precisa ser cuidada e otimizada a fim de se assegurar a sua participação no jogo social. A infância, na sociedade de segurança, torna-se uma população muito importante, na medida em que ela representa, justamente, o futuro deste jogo social. Neste raciocínio, que é tomado como verdadeiro, aquelas e aqueles que se ocupam das infâncias sabem que estão trabalhando com algo que é precioso. Entendo que é nessa direção que Leila, uma das professoras entrevistadas, diz na conversa coletiva: “*quando eu vou trocar fraldas, a minha troca é mais que uma simples troca, a gente ali, é formação de vidas, nós formamos vidas*”.

Na racionalidade neoliberal, a lógica da seguridade e a lógica da empresa se articulam formando um *ethos* da vida contemporânea: o da ação. Cada uma/um e todos devem agir, não de uma forma previamente fixada, mas da forma como for se fazendo necessário para que a vida que participa do jogo social esteja assegurada. Isso é especialmente importante na passagem do liberalismo para o neoliberalismo – a partir dos anos 1980 –, porque se o primeiro entendia a liberdade do mercado como algo natural, o segundo compreende, conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189) que “a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição”. Nas palavras destes pensadores, “a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189-190).

A prática do bom senso implica-se, justamente, com a ‘produção’ de crianças livres para a participação no jogo social. Isso porque, no neoliberalismo, todos os sujeitos são convocados, ainda que de diferentes formas, a assegurar que uma criança venha a ter liberdade para estar no jogo social, o que se faz produzindo segurança para a sua vida. A vida de uma criança deve ser respaldada e cuidada, para que possa ser uma vida que tenha potência e liberdade, aqui entendida como condição de tornar-se protagonista de suas aprendizagens na infância, com vistas a transformar-se em um adulto com condições para o jogo econômico (Maria Isabel BUJES, 2000; CARVALHO, 2019; 2016).

Segurança, aqui, vai abarcar uma multiplicidade de condições. São os diferentes saberes que estabelecem e criam “o lugar seguro” para o qual se deve levar a população, neste caso, a população infantil. Os saberes da Psicologia e os saberes da Pedagogia foram inventando, ao longo do tempo, conforme já mencionei, que a escola de Educação Infantil é um lugar bom e, mais recentemente, necessário para a otimização da vida das crianças. Uma passagem do livro *Microfísica do poder*, de Foucault, afirma que “o saber não é feito para compreender, o saber é feito para cortar.” (FOUCAULT, 2010a, p. 27). Com essa afirmação, ele indica que o saber funciona separando o verdadeiro do falso; o que vai ser tomado como seguro só será assim compreendido na medida em que situar-se no domínio do verdadeiro; neste domínio haverá aquilo que é tomado como mais verdadeiro e que se constituirá como norma, a partir da qual vão se estabelecer posições de aproximação e de distanciamento.

Na sociedade de segurança, precisa-se levar cada um e a todos ao gradiente mais próximo possível do que se constitui como norma – esta tem aqui um papel fundamental, ao se constituir como lugar da vida otimizada, do bem-estar que deixa a vida livre para buscar ativamente uma melhor versão de si. Numa sociedade de normalização funciona, portanto, aquilo que Foucault (2010b) vai chamar de biopoder: um poder que tem na vida, em sua proliferação e otimização, uma razão de ser. Importa salientar que a partir do referencial de normalidade, oriundo da norma (normação), poderemos reconhecer lugares mais ou menos próximos a essa norma, a partir dos quais a docência, por exemplo, terá mais ou menos trabalho de investimento sobre a condução do sujeito aluno até ela. Para conduzir a população à segurança que a vida produtiva como norma demanda, o Estado, paradoxalmente, não irá ser grande ou inflado.<sup>28</sup> Ele governa muito, mas com pouco.

Isso é possível, porque cada instituição e a população que a habita assume para si o compromisso de fazer a seguridade funcionar – ou seja, de conduzir o outro e a si mesmo para o mais próximo possível, e de forma contínua, da norma. Fazemos dessa forma, não porque somos “obrigados”, mas porque aprendemos a pensar e a sentir para ser assim.

Escolas, Centros de Referências ao Atendimento Social (CRAS) e Unidades Básicas de Saúde (UBS) são instituições centrais para o governo das populações. Inúmeras políticas as habitam com o intuito de normalizar a população, especialmente, a infantil. Aqui, um novo e importante aceno. Se por um lado eu indico que a racionalidade neoliberal aparece na obra foucaultiana permitindo-nos uma grade de análise descolada da política partidária, por outro, estou dizendo que, como *ethos*, ela é incorporada pelas instituições e pelos sujeitos –

---

<sup>28</sup> É nesse contexto que o gênero tornar-se-á especialmente necessário, como irei discutir na própria seção.

informando as políticas e programas governamentais do Estado brasileiro nos últimos anos. É dessa forma que entendo que a proposição de políticas públicas brasileiras contemporâneas direcionadas à primeira infância, bem como a oferta de Educação Infantil, são aparatos de normalização das crianças e de suas famílias. A função do Centro de Referência da Assistência Social, da Unidade Básica de Saúde e da escola é a de gerir o risco que o afastamento da norma produtiva representa.

Minha pesquisa permite ponderar que, embora organizada desde a mesma racionalidade, a escola é uma instituição que parece ter um funcionamento diferenciado dessas outras; ela apresenta algumas particularidades de funcionamento que potencializa o transbordamento de suas funções e, como consequência, requer o uso do bom senso. Ela é a única instituição que será frequentada dia após dia pelas crianças e jovens e acaba, dessa forma, tornando-se estratégica para o governo da população, pois, ao exercer a sua função pedagógica, ela assume o encaminhamento da população para os demais serviços e/ou funciona, ainda, para amenizar as suas carências e/ou ausência. Na contemporaneidade, essa instituição parece estar transbordante justamente porque tem gerido muitos dos riscos que o afastamento da norma representa.

Dentro da escola, a docente é o sujeito que atua buscando trazer e manter segura a população. Ou seja, a professora é o ponto de apoio do Estado para a seguridade. Estando com a população dia após dia, ela funciona como sujeito central para a condução das condutas necessárias à aproximação de cada uma e de todas as crianças da norma. Nas conversas com minhas colegas, procurei solicitar que elas descrevessem o que fazem, pois, como disse, *eu sabia* que fazíamos muitas coisas, mas *o que eu não sabia* era que usávamos o bom senso para conduzir a população à norma.

Compreendendo que as professoras são convocadas a zelar pela vida das crianças, descrevi três principais ações das que elas realizam para conduzir seus alunos e alunas ao bem-estar: cuidados físicos, doação material e as preocupações com o estado emocional das/os pequenas/os alunas/os. Essas ações estão ancoradas em diferentes discursos que, atrelados, organizam um campo de ação para as professoras e produzem conhecimentos que informam o exercício docente. Entendo, conforme as palavras de Lopes (2009, p. 156), que estes discursos “educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos.” Embora nem todos os discursos que conformam a noção de bem-estar infantil e que responsabilizam a professora como sujeito responsável por esse bem-estar possuam “intencionalidade pedagógica”, acabam sendo postos em operação e dão condições de existência à docência sensata.

Feitos esses apontamentos, passarei a descrever e problematizar essas três ações realizadas pelas professoras para argumentar que, articuladas, elas constituem a prática do bom senso.

## 2.1 Bom senso e cuidados físicos: o que e quando assumir?

Passo, neste momento do texto, a descrever e problematizar o uso do bom senso em relação aos cuidados físicos das crianças realizados pelas professoras e, sucessivamente, buscarei dar a ver as outras duas ações. Para tanto, apresento excertos da conversa com as professoras Amanda e Luiza, chamando atenção para as ações de cuidado que são narradas por essas professoras.

**Catharina:** Quando te referistes à expressão bom senso tu falaste que ele é algo que “o grupo” precisa usar. E que para a gente se organizar como escola, seria legal que uma equipe tivesse, digamos assim, um norte, essa foi a expressão que tu usaste...

**Amanda:** Isso, que aí não seria o bom senso de cada um.

**Catharina:** Não seria o de cada um, seria o bom senso daquela escola?

**Amanda:** Isso.

**Catharina:** E, assim, no espaço da coordenação, como que tu vais tentando construir isso com a tua equipe?

**Amanda:** Eu acho que a gente sempre tenta fortalecer o grupo e propor formações, estudo, porque a gente precisa falar a mesma língua. Então, essas questões têm que vir à tona e vieram várias vezes. Por exemplo, a questão de dar banho, a questão, às vezes, tem que passar pente fino, porque piolho está caindo, mas tudo isso te envolve. Por exemplo, a menina que tinha muito piolho, ela não conseguia se concentrar em nenhuma atividade, então, aquilo estava atrapalhando ela. Claro que tu não vais tirar piolho de todas as crianças, a maioria aqui tem, faz parte da vivência deles, da rotina deles, do dia a dia. Então, é delicado.

**Catharina:** Luiza, dentro desse mapeamento de serviços para essas famílias que tu estás falando, o que seria da escola, da função da escola, dentro desse mapeamento que tu fazes?

**Luiza:** O que que eu penso, enquanto escola: a partir do momento em que tu pega essa criança, tu não vai olhar pra ela só com uma Pedagogia, tu vai olhar pra ela como um ser. Então, assim, uma criança que chega aqui sem um calçado ou com uma coisa que daqui a pouquinho arrebenta toda, com uma roupa desconfortável, ou grande demais ou apertada demais, suja e com fome... primeiro, tu vai ter que dar um jeito nisso. Tu vais ter que olhar, claro, e tu vai propor pra ela brincar e tal e vai lá “Ah, vamos tirar essa bermuda agora? Vamos botar essa aqui que eu acho que tu vai ficar mais à vontade pra gente brincar agora de correr? Vamos lá comer, depois na hora do café tu comes mais um pouquinho?”

**Catharina:** Tu sabes que a gente recebe – a gente eu estou dizendo como área da Educação Infantil – muitas críticas, justamente, por pensarem que a gente faz assistencialismo, não é?

**Luiza:** É aquilo que eu te falei do começo, como é que eu vou trabalhar o pedagógico, trabalhar o lúdico com essa criança se ela está com uma calça, uma cuequinha que está estrangulando ela? Ou ela está com um vestidinho todo rasgado no meio das coleguinhas... Como é que eu vou trabalhar o lúdico, a fantasia com ela, se ela não está bem? Ela está com fome, ela está suja, ela está com um cheiro que ninguém quer chegar perto dela. Então não é questão de assistencialismo, é questão de olhar esse ser como uma pessoa e uma pessoa de direito. É direito dela, é um bem-estar. Se ela não está bem, está suja, machucada, apertada, aí não é assistência, é bom senso, é muito mais, muito mais que tudo. Eu sinto que nós, o pedagógico, ele passa por todos os nossos sentidos, todos, ou eu não consigo aprender.

Como vemos, Amanda e Luiza cuidam das crianças: a primeira, fala da ação de tirar piolhos e, a segunda, sobre a ação de trocar a roupa e saciar a fome. Ambas são orientadoras das escolas onde atuam; e, nessa direção, Amanda fala sobre como orienta seu grupo de professoras a envolver-se com os cuidados com as crianças. Já Luiza vai narrando as ações de cuidado em primeira pessoa. Importou-me pensar que as professoras narram esses cuidados como responsabilidade docente que elas reconhecem e assumem.

O cuidado com as crianças, como procurei mostrar na seção 1.1, foi assumindo um novo lugar nas práticas da Educação Infantil. Ao longo das últimas décadas, no Brasil, foi se tornando desejável e necessário que as próprias professoras graduadas e pós-graduadas, e não somente as atendentes, monitoras ou as professoras com pouca formação, realizassem as ações de cuidado com as crianças, e isso, sempre de forma intrinsecamente articulada com as ações educativas, porque é justamente essa articulação que distingue a ação de cuidar realizada na escola de uma ação assistencial.

Essa é a provocação que faço à Luiza, perguntando-lhe se as ações que ela narra como necessárias para o bem-estar da criança não poderiam ser tomadas como ações assistencialistas. A professora responde que *“não é questão de assistencialismo, é questão de olhar esse ser como uma pessoa e uma pessoa de direito, que tem direito a estar bem”*. Nessa direção, de afastar o cuidado que ela narra de uma prática assistencialista, Luiza recorre à expressão “pedagógico” usando-a para designar um “nós” que deve ocupar-se com a integralidade do cuidado das crianças. Para ela, trocar a roupa apertada, dar-se conta que a criança está com fome ou com mau cheiro, e que isso a atrapalha, são ações a serem realizadas pelas professoras para que as crianças consigam participar dos momentos lúdicos de fantasia e de aprendizagem na escola, e não compreender essas ações como assistenciais, é uma questão de bom Amanda senso.

A aproximação do cuidado com o pedagógico também é expressa por Amanda, na medida em que ela relata que *“embora todas as crianças tenham piolhos, por ser da realidade delas”* as professoras irão ocupar-se de tirar os piolhos somente daquelas crianças nas quais a grande quantidade de piolhos na cabeça atrapalha a concentração na *atividade*, termo amplamente usado na Educação Infantil para designar vivências intencionalmente planejadas pelas professoras e com cunho pedagógico. Amanda também aponta para uma coletividade. Assim como Luiza, que fala de *“nós, o pedagógico”*, Amanda afirma que é desejado que a coletividade das profissionais da escola construa, fortaleça e partilhe o bom senso que, também nas palavras de Amanda, possibilitam que as professoras optem por realizar determinados cuidados e não todos, só aqueles que estiverem impedindo ou atrapalhando o pedagógico.

É para isso que quero chamar a atenção: as professoras não negam o cuidado, tampouco, o executam porque a Educação Infantil *é apenas cuidar*; as professoras tomam a decisão de cuidar, *porque este cuidado é*, do seu ponto de vista, um cuidado que contribui para transformar a criança em um sujeito aluno – um sujeito com condições de participar das atividades que estão planejadas ou previstas para ele. Entre *negar* o cuidado ou *fazê-lo por si só*, as professoras usam o bom senso, que parece ser a prática forjada desde a articulação de discursos sobre bem-estar, e que possibilita à docente conduzir a criança para que ela possa participar de uma atividade que é da ordem do pedagógico e não da assistência. O bom senso permite à professora administrar a situação, produzindo uma ação de cuidado até o ponto que lhe parece ser necessário para garantir o bem-estar das crianças, deixando-as livres *para participar*.

Por certo, do ponto de vista dos estudos da Pedagogia da Infância, podemos problematizar o termo *atividades*, o uso do termo *concentração*, bem como o aceno para a noção de *lúdico* que pode estar reduzida a uma noção de divertimento, nomeada de antemão pelas adultas.<sup>29</sup> Para a análise que estou propondo, no entanto, é significativo pensar que há uma previsão de atividades a serem desenvolvidas na escola e que o cuidado integra as ações de uma docência que se preocupa em criar condições para a participação da criança “nessas atividades”. Há uma preocupação em associar o cuidado ao que é educativo ou pedagógico, evidenciando que essas duas professoras negam uma dicotomia entre essas ações, ou no mínimo, entendem que devem dizer que ela é indesejável. Conforme já comentei, problematizar e refutar essa dicotomia foi, e segue sendo, o esforço das professoras, pesquisadoras e dos movimentos sociais que lutaram, e que ainda advogam, pela qualidade na Educação Infantil.

A compreensão da produção e do desenlace da dicotomia entre cuidar e educar pode ser qualificada a partir das colocações de Barbosa (2006, p. 188). A autora aponta que “desde o século XVIII, as disputas engendradas entre os pensadores iluministas e os filósofos românticos pautaram e acabaram produzindo visões de mundo, de infância e de educação representadas por conceitos organizados em polaridades”. Dessa forma, a Pedagogia na Modernidade foi sendo constituída por um conjunto de saberes e fazeres que acabavam sendo relacionados a polos opostos de propostas pedagógicas, a exemplo daquelas que ensejavam a liberdade ou a submissão das crianças, a iniciativa ou a disciplina, a dependência ou a autonomia, entre outras. Ainda que, segundo a autora, esses binarismos pudessem ser facilmente desfeitos ao mostrar contradições e conflitos internos em cada um dos polos, os discursos que marcavam como opostas essas propostas disputaram, ao longo dos anos, espaço e lugar como verdades absolutas.

---

<sup>29</sup> Sobre isso, ver a dissertação de Sandro Machado, cuja finalização está prevista para julho de 2019, no âmbito deste Programa de Pós-Graduação: Culturas Lúdicas na Educação Infantil (título provisório).

A partir do estudo sobre as rotinas na Educação Infantil, Barbosa argumenta que entre as oposições que eram – e podem ainda ser – encontradas nas creches e pré-escolas, como sendo uma oposição *verdadeira*, está a educação *versus* o cuidado. Para a autora (2006, p. 197), “se na Modernidade essas ambivalências eram consideradas irreduzíveis, é possível pensar que na Contemporaneidade é possível dar um passo além.” Para ela, a contemporaneidade é marcada pelo abandono da escolha de um dos polos, na medida em que se entende que essas oposições não podem ser resolvidas ou superadas, mas que elas podem constituir “argumentos de igual força e rigor.” (BARBOSA, 2006, p. 197).

Pareceu-me possível, a partir desses recortes, e do restante do que me foi dito e que irei discutir ao longo deste capítulo, que as professoras enunciam que *só cuidar* estaria mais para a ordem da assistência, e *apenas educar* não faria sentido, na medida em que as crianças têm direito a um bem-estar. Dessa forma, entendi que as professoras com as quais eu conversei já deram este passo: assumiram a indissociabilidade entre cuidar-educar, renegando essa e outras dicotomias. Segundo as palavras de Barbosa (2006, p. 198), “as pedagogias [na contemporaneidade, de forma diferente da Modernidade] passam a ser vistas, assim, como uma atividade social complexa, que deve ser pensada sem a perspectiva da manutenção ou da ênfase em apenas um lado da dicotomia”. Nessa direção, pude dar-me conta, analisando os ditos das professoras, que o bom senso, ao incorporar e articular diferentes saberes e sentidos, funciona como uma prática estratégica para relacionar o cuidado ao pedagógico e para que, dada essa indissociabilidade, o cuidar não seja tomado como assistencial.

Como lugar da vida otimizada, a noção de bem-estar, portanto, integra ou informa a prática do bom senso. Manuela Ferreira e Manuel Sarmiento (2008, p. 70-71), desde a perspectiva da Sociologia da Infância, sinalizam para uma compreensão holística de bem-estar das crianças, que, segundo eles “condensa, à uma, a complexidade da realidade social contemporânea com o respeito pelas identidades individuais”. Estes autores discutem que, dentro dessa visão holística ou condensada de bem-estar, devem estar consideradas tanto as dimensões de bem-estar que emergem nas Ciências Médico-psicológicas quanto aquelas que emergem nas Ciências Sociais e Políticas. Para Ferreira e Sarmiento (2008, p. 71), a acepção de bem-estar que corresponde ao equilíbrio bio-psicológico compreenderia a “satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural” e seria convergente com a definição que a Organização Mundial de Saúde desenvolve como conceito de “saúde”. E, ainda conforme os autores, a outra acepção estaria fundamentalmente relacionada a indicadores macrossociais de



natureza econômica e social como o acesso a bens de primeira necessidade, o acesso à saúde e a serviços sociais predominantemente gratuitos. Assim,

Na primeira acepção, o conceito de bem-estar (expresso em língua inglesa como well being), respeita essencialmente a uma noção individual de conforto e equilíbrio pessoal e, na segunda acepção, o conceito (expresso em língua inglesa como welfare) corresponde a uma noção sócio-política de inclusão social. (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 69-70).

As professoras parecem usar o bom senso preocupadas, justamente, com uma noção de bem-estar que compreende todas essas dimensões – sou eu quem acaba por enfatizar uma e depois outra dimensão, como uma estratégia de organizar o texto escrito. Este *bem-estar holístico* é a norma para a qual as professoras devem conduzir, ou da qual devem, no mínimo, aproximar cada uma e todas as crianças. Em outra passagem, a professora Amanda diz que usa o bom senso porque ela olha o aluno “*de uma forma global*”. Nessa direção, o bem-estar estaria relacionado ou, ainda, seria a razão de ser da educação integral, expresso em todas as políticas públicas que discuti com as professoras.<sup>30</sup>

Garantir uma educação integral seria dar conta do bem-estar das crianças, e isso ajudou a detalhar o objetivo a que se referem as professoras quando conduzem as crianças a este bem-estar tomado como norma: o de que as crianças possam participar de todos os momentos na escola que, em conjunto, são pensados para educá-las *como um todo*.<sup>31</sup> Possibilitar que a criança *se concentre na atividade, convidá-la para correr e brincar, acompanhá-la na alimentação, trabalhar com ela a fantasia e o lúdico*. Todas essas são falas das professoras que enunciam um lugar ativo das crianças e cuja ocupação as professoras procuram possibilitar e instigar, colocando-se ao lado delas.

É importante destacar o quanto essas ações dão a ver um lugar específico para a ação docente, aquele que é menos da ordem diretiva – de dizer como a criança deve fazer – e mais da ordem de criar as condições para que elas possam agir. Parece que criadas as condições, nos exemplos expostos pelas professoras Luiza e Amanda, minimizando as adversidades relacionadas a um corpo físico – que está coçando, está malcheiroso, apertado ou mal alimentado –, as crianças teriam condições de protagonizar as situações escolares.

O entendimento da criança como um sujeito integral capaz de protagonizar, e diante do qual a docência deve colocar-se na posição de apoiadora e parceira, não é novo. Ele acena para

<sup>30</sup> As políticas públicas discutidas com as professoras estão em anexo.

<sup>31</sup> Esta expressão é examinada como um enunciado na dissertação de Maria Cláudia Dal’Igna (2005), que também fora realizada conversando com professoras de escolas básicas e públicas.

os escolanovistas, entre eles para Freinet (2004), e também para o legado do referencial da Escola da Infância italiana. Esse último, por conta da tradução e da ampla divulgação, tornou-se relevante no cenário educacional da Educação Infantil do nosso país; é possível afirmar que essa abordagem constitui uma influência preponderante na proposição da Educação Infantil brasileira, atingindo o município de Porto Alegre. Alguns exemplos recentes desta influência são iniciativas como a formação continuada nas escolas da rede municipal, embasada nos textos italianos ao longo dos anos de 2015 e 2016 e a vinda do educador presidente do Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega di Geppetto, Aldo Fortunati, para uma formação com educadoras da SMED POA – em parceria com outra escola privada da cidade.

Cabe referir que este referencial chegou ao Brasil na década de 1990. Uma publicação importante dos Cadernos CEDES o apresentou para educadoras que estavam, àquela época, militando para que a Educação Infantil fosse considerada parte da Educação Básica, como uma possibilidade interessante de propor uma educação escolar à primeira infância, que considerasse as especificidades de se receber bebês e crianças pequenas em escolas. Barbosa e Richter retomam essa influência, rememorando essa publicação, e avaliando o momento atual dessa influência. Faço uso de suas palavras:

Foi exatamente neste período [década de 90] que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. Se na década anterior a concepção de criança como sujeito de direitos, dada através da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), havia sustentado o texto dos documentos centrais da reflexão sobre infância, a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar. Conhecer as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de Educação Infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído. Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na Educação Infantil no Brasil. (BARBOSA; Simone RICHTER, 2015, p. 186).

Como atesta o depoimento das autoras, a importância desse referencial nas práticas educacionais da Educação Infantil brasileira é inegável. Considerando a importância desse referencial na formação docente brasileira, Claudia Horn (2017) examina-o, em sua tese de doutorado, para discutir modos de fazer a documentação pedagógica. A partir desse exame, Horn (2017) argumenta que estes referenciais operam na condução da prática docente na

Educação Infantil, mobilizando uma forma de ser docente, que ela vai nomear como *professor design*.

Considerando as discussões traçadas por Lipovetsky e Serroy, a autora (HORN, 2017) toma a expressão *design* como possibilidade de uma *estética* que perpassa todas as experiências na sociedade contemporânea, imprimindo a expressão máxima de individualização para diferentes sentidos da vida. Para Horn (2017, p. 188), “o design nas tramas da hipermodernidade acentua a individualização, pois possibilita o uso personificado de [diferentes] objetos [...], devendo-se reconhecê-lo como uma força criadora para que a vida se transforme de maneira individualizada”. Tomando essa noção de design, ela problematiza os referenciais italianos naquilo que ela compreende como a promoção de uma docência que deve colocar em funcionamento o *gerenciamento de oportunidades individualizadas* às crianças.

É preciso enfatizar, para compreender a tese da autora e o meu diálogo com ela, que os referenciais apostam, justamente, no protagonismo da criança. É reconhecida, no campo da Educação Infantil, a frase que se atribui a Loris Malaguzzi: “Jamais ensine a uma criança algo que ela possa aprender sozinha”. Horn dá destaque a essa máxima malaguzziana argumentando que o referencial italiano fundamenta práticas onde “minimizamos as ações diretivas do ensino e maximizamos a liberdade individual para que cada criança seja capaz de aprender por si mesma.” (HORN, 2017, p. 178). Na direção de uma criança que deve ser protagonista de suas escolhas e aprendizagens, a autora descreve a promoção de uma

[...] ênfase numa docência voltada para o gerenciamento de oportunidades às crianças. O professor gerenciador de oportunidades não exclui a sua ação e o seu protagonismo, uma vez que é ele quem constitui os espaços de aprendizagem. Entretanto, é notório que há uma inclinação para a descentralização da ação docente, passando de ações mais diretivas para a função de gerenciador de oportunidades, de descobertas para as crianças; prestar atenção constantemente à atividade das crianças; estar presente sem ser intruso; ter capacidade para entender as mensagens que as crianças transmitem [...] (HORN, 2017, p. 189).

Diálogo com a tese de Horn e a escolho como ponto de apoio para apontar para o referencial italiano, justamente, porque visualizo em sua pesquisa elementos importantes para retomar o que disseram as professoras Luiza e Amanda sobre bom senso: elas referem-se ao uso do bom senso como uma explicação ou como uma motivação que lhes permite cuidar das crianças sem que sejam assistencialistas, e entendo que isso requer que elas agreguem ao seu fazer docente elementos de uma docência design – ou seja, que gerenciem o bem-estar físico de cada criança, de forma individualizada e do modo que for necessário.

Se, por um lado, é interessante pensar que as professoras narram que limpam, trocam a roupa e oferecem alimentos na hora em que isso se fizer necessário, conforme a individualidade de cada criança, por outro, é fundamental dar-se conta que essa individualidade, contudo, não as desobriga do cuidado com o coletivo de crianças. Isso porque elas têm obrigação de conduzir cada uma das crianças, mas também a toda a turma.

Vejamos, então, mais um elemento que permite afirmar o bom senso como uma prática design estratégica: a professora Amanda diz que todas as crianças têm piolhos, mas que não sendo possível tirar piolho de todas, é preciso estabelecer com o grupo de professoras de uma escola uma noção de bom senso coletiva, relacionada a uma ideia de consenso, e que vai permitir que a professora se envolva com este cuidado, como já sinalizei, *só* com as crianças nas quais a quantidade de piolhos *prejudica* o protagonismo, a participação e a concentração em uma atividade pedagógica. Horn (2017, p. 190) argumenta que, “o professor gerenciador de oportunidades é aquele que tem competência e habilidades múltiplas para administrar muitas demandas ao mesmo tempo e é capaz de gerir os interesses de cada aluno que compõe a sua turma [...]”.

Nos contextos das escolas de Educação Infantil de periferia, de acordo com as professoras com as quais eu conversei, para que as crianças possam se sentir bem e participar, alguns efeitos ou algumas marcas de suas vivências ou condições de existência além das escolares precisam ser esmaecidas ou contornadas; não se trata mais de apagá-las como poderia ser importante na sociedade disciplinar; trata-se de *administrar* essas marcas – as professoras gerenciam algumas das situações das crianças até o ponto em que se torne possível entendê-las “como crianças-alunos” disponíveis para vivenciar, experimentar, ou dito de outro modo, protagonizar situações de aprendizagem na escola infantil. Meu argumento, portanto, é que quando se trata da Educação Infantil em escolas que recebem crianças oriundas de comunidades que vivenciam mais fortemente vulnerabilidades sociais,<sup>32</sup> o gerenciamento individualizado das oportunidades que o referencial italiano defende, conforme mostra Horn (2017), é entrelaçado ao gerenciamento individualizado das vulnerabilidades que acometem o bem-estar das crianças – e isso requer bom senso das professoras para que elas possam se situar e se comprometer *com o pedagógico e não com a assistência*, em direção a cada uma e a todas/os alunas/os.

O bom senso serve, então, para: garantir o *cuidado pedagógico* que está informado pelo entrelaçamento entre uma noção de bem-estar infantil com o princípio da educação integral; garantir à criança condições de protagonizar suas vivências; e sujeitar a docência a verdades

---

<sup>32</sup> A noção de vulnerabilidade social com a qual opero será discutida mais adiante no texto.

que a posicionam como aquela que deve apoiar e criar condições para a vivência de uma primeira infância aprendente e ativa no jogo social – uma infância normalizada. Na Educação Infantil pública, então, uma criança normal é aquela que está bem (*ou o melhor possível*) para viver situações pedagógicas na escola.

Dito isso, importa salientar: até este ponto do texto, analisei a prática do bom senso em relação à condução das crianças a um *estar bem* atrelado, de forma mais específica, com a saúde ou com o corpo físico das mesmas. A partir de agora, analisando o que expressa a professora e entrevistada Jaqueline, será possível ampliar a noção de bom senso relacionando-o também à noção de bem-estar sociopolítico, o que, por consequência, amplia também a definição de criança normal que o informa.

## 2.2 Bom senso e cuidado social: o que, como e por que suprir?

### Creches: a diferença de um bom começo

De 0 a 3 anos é a fase em que o cérebro humano está a pleno vapor: é quando as informações, experiências, imagens, sons e texturas – tudo o que a criança vivencia – são usados para formar a arquitetura do cérebro, que é base para aprendizagem e comportamento durante toda a vida. A creche é um local de estímulos e experiências que contribui com essa etapa do desenvolvimento. O Caminhos da Reportagem percorre vários estados do país para mostrar como as creches, públicas ou privadas, têm trabalhado com os bebês e também como a falta delas ajuda a acentuar as diferenças sociais.

Fonte: CIEGLINSKI, Amanda. Creches: a diferença de um bom começo. **TV Brasil**. Brasília, 20 dez. 2018. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhos-da-reportagem/2018/12/creches-diferenca-de-um-bom-comeco>. Acesso em: 15 fev. 2019.

### Educação Infantil: precisamos de mais 9,3 milhões de professores até 2030

Para atingir a meta de universalização da Educação, os países precisam investir mais na formação de professores, aponta relatório do Unicef

De acordo com o relatório “*A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*” (Um mundo pronto para aprender: Priorizando a Educação Infantil de qualidade, disponível somente em inglês), o primeiro estudo global sobre Educação Infantil na história do Unicef. A organização afirma que crianças matriculadas em pelo menos um ano da Educação Infantil têm maior probabilidade de desenvolver as habilidades essenciais necessárias para ter sucesso na escola, estão menos propensas à repetência ou ao abandono escolar e, portanto, serão mais capazes de contribuir para sociedades e economias pacíficas e prósperas quando atingirem a idade adulta.

Fonte: YOSHIDA, Soraia. Educação Infantil: precisamos de mais 9,3 milhões de professores até 2030. **Nova Escola**. 8 abr. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16850/educacao-infantil-mundo-vai-precisar-de-mais-93-milhoes-de-professores-ate-2030>. Acesso em: 10 maio 2019.

Nossa racionalidade compreende que é na escola que determinados riscos são gerenciados e são minimizados. Estar na escola, desde a mais tenra idade, tornou-se uma verdade do nosso tempo, uma necessidade que se impõe às crianças, famílias e poder público. E essa verdade é narrada como “ainda mais fundamental” para a vida das crianças que estão expostas a diferentes vulnerabilidades sociais.

As professoras com as quais conversei são sujeitos dessa racionalidade e esforçam-se para que a escola faça diferença na vida das crianças que recebe. Jaqueline, no excerto que segue, faz um dos relatos que mais me marcou, porque permitiu-me visualizar uma complexidade da conduta docente que eu não tinha, ainda, dimensionado. Vejamos o que ela relata ter feito para manter um de seus alunos na escola.

**Catharina:** Tu sabes que naquele encontro coletivo uma das coisas que mais me chamou atenção foi aquela tua fala sobre as fraldas. Tu disseste que, ao perceber que, diante de um bebê que estava morando na rua, “tu não podias te isentar” ...

**Jaqueline:** Com certeza, não.

**Catharina:** Então, eu queria te ouvir um pouco sobre isso e outra coisa que tu também trouxeste, é que, muitas vezes, as colegas diziam que não era para fazer as doações, que isso não era da professora...

**Jaqueline:** “Não pega pra ti o que não te pertence”. Eu ouvi muito essa fala.

**Catharina:** Exatamente, e o que pertence à professora e o que não pertence? Como é que tu te relacionas com isso?

**Jaqueline:** É, essa é uma questão bem difícil assim para mim. Eu tenho uma equipe, algumas pessoas da minha equipe compactuam da minha ideia e a gente consegue fazer um trabalho legal junto, mas é claro que a maioria da escola não. E essa família em especial, assim, já é uma família com bastante dificuldades, eles já no início do ano, quando vieram a gente percebeu que até na entrevista eles tinham uma dificuldade de fala, de comunicação assim... A gente via que até o cognitivo deles não era normal. E o bebê lindo, maravilhoso, que desenvolveu muito bem, mimosinho, desde o primeiro dia ficou, deu “tchau” pra mamãe e não quis nem saber, assim, super adaptado. Aí o que que aconteceu: com esse novo governo algumas coisas foram mexidas e eles perderam o benefício de aluguel, alguma coisa assim que eles chamavam, não sei qual é o nome agora...

**Catharina:** Deve ser o Aluguel Social.

**Jaqueline:** Acho que é Aluguel Social, isso mesmo. Aí perdendo esse benefício, isso porque eles tinham uma equipe no CRAS que cuidava da família, que até conseguia alguns empregos, alguns serviços, emprego, não, mas alguns serviços esporádicos para eles. Eles têm o Bolsa Família e tinham mais a questão do Aluguel Social. Aí perdem a pessoa referência lá do CRAS, porque foi tirado assim, mais da metade do pessoal. E aí, com isso, cai o Aluguel Social e aí no outro mês, não entra o aluguel na conta da pessoa que tá alugando pra eles, que não quer nem saber e diz que eles têm uma semana para sair da casa. E aí, eles vão pra onde? Eu tenho pessoas da família deles na escola que diziam que não queriam nem saber, não sei porque não saber, não sei que tipo de vida eles levaram, isso é uma coisa que não me interessa sabe? Se eles faziam coisa errada, se não faziam... A pessoa que eu conheci ali é o que eu precisava saber. E aí perdem esse Aluguel Social, tão correndo risco de ir para a rua, aí conseguiram assim “Ah, meu irmão deixou eu ficar na casa dele por 15 dias, 20 dias, né?” mas é passageiro.

**Catharina:** E isso tudo que eles foram perdendo, eles chegavam e te contavam?

**Jaqueline:** Ela. Ela fala da vida dela tipo nem aí, se pudesse pegava um megafone e saía contando sabe? Bem despojada assim, e aí ela dizia “ai profa, pois é, mas aí não pagaram mais o aluguel lá e agora o homem quer que a gente saia”. Só que desde o início do ano, eles traziam o melhor lenço umedecido, fraldinha da Mônica que ninguém traz, sabe? Que não é a mais barata. E a roupinha sempre organizadinha na mochila, limpinha, um

bebê limpinho. Nunca ficou doente, um bebê que nunca teve uma gripe, nada. Aí daqui a pouco começa né, 3 fraldas, 2 fraldas e ele vir com a fralda da noite, né? Aí eu chamei “Mas, mãe, o que houve? O que tá acontecendo?”, aí ela começou “É, pois é, tu sabe que aquele homem não pagou mais o aluguel” aí meio que me contou tudo. Aí ela ficou acho que uns três ou quatro dias sem vir. Aí eu chamei “O que que aconteceu?” e ela “Ai, eu não tenho fralda pra mandar”. E eu disse “Não, isso não é motivo pra não vir pra escola. A gente vai dar jeito aqui, né? Tem alguma reserva da escola, a gente conversa com as pessoas, mas tu não vais deixar de trazer”. Aí tinha na escola, a gente conversou na equipe, assim, umas colegas trouxeram um pacotão pra gente deixar no armário pra ele usar e outras disseram assim “Eu não tenho filho por causa disso mesmo, ninguém mandou ela fazer, agora que se vire”. Então, foram falas tão distantes umas das outras. Aí a gente começou a manter, daqui a pouco a gente estava mandando fralda pra casa. Ao invés dela trazer fralda, a gente estava mandando fralda pra casa, a ponto dela chegar assim “Ah, botou a fraldinha hoje?” (Risos) Tudo é a questão do ponto de vista, né?

**Catharina:** E ela estava se sentindo cuidada também?

**Jaqueline:** Claro, coitadinha. Era tão engraçado porque ela chegava na escola e ia direto pro banheiro, que ficava bem no fundo assim, pra pentear o cabelo, acho que nem espelho ela tinha em casa, né? Na verdade, eu não sei nem se tinha casa naquela época ali, estava tudo muito louco. Aí a gente já começou a juntar um pouco de alimento também, então, quando eles vinham, já saíam com a mochila, mais um pacote de fralda e uma sacola de alimento. E a gente foi acolhendo essa família, cuidando deles.

**Catharina:** Eles só estavam saindo quase sem o bebê, porque tu estava ficando com o bebê pra ti (risos).

**Jaqueline:** (risos) Eu tinha uma colega que dizia assim, às vezes, eram 6h10 e eles não tinham pego, porque pegavam muito trabalho de panfletagem, eles faziam muito isso assim. Aí eles sempre chegavam 5h30, era 6h10, por aí e eles não tinham chegado e eu dizia “Olha, estou indo, né? Vou levar o Eric comigo, aí tu avisa pra mãe que ele já foi” (risos). Mas a gente acolheu muito assim eles, e nessa altura já tinham colegas dizendo assim “Tá vendo, a gente dá a mão e já querem o braço. Olha aí, ó, já tá perguntando se colocaram fralda”. E eu disse “Ela tá perguntando, porque ela sabe que ela não tem em casa e se a gente esquecer de colocar a fralda aqui, ela não vai ter”. Tanto que no final a gente já não tinha mais, a gente estava com o salário parcelado e eu chamei ela e falei “Olha, tá ficando difícil, o pessoal já não tá mais doando muito e tal” e ela disse “Não profa, cada vez que tu mandava, eu guardava 1 ou 2, então eu tenho uma reservinha em casa”. Então tu vê que não é uma família desorganizada, com todas as dificuldades que tem, do jeito deles, eles conseguem se organizar de alguma maneira. Só que aí começaram alguns problemas, ele chegava, volta e meia, 12h ou 1h da tarde e ela disse que eles estavam sem celular, e que sem despertador não estava conseguindo acordar, porque onde eles agora estavam morando, eles tinham conseguido alugar uma peça por 400 reais e eles pagavam com o bolsa família que era 350, e eu perguntei “e os outros 50?” e ela “Ah, a gente faz uma panfletagem, eu faço uma faxina aqui, uma coisa ali”

**Catharina:** E a comida?

**Jaqueline:** E a comida? Ai, como é que tu vai deixar uma criança fora da escola se tu sabes que ali ele, pelo menos, vai ter as quatro refeições? Teve um dia que ela voltou na escola porque ela tinha esquecido um ovo cozido dentro da mochila dele e era o café da manhã dos dois. Então, são situações que, assim, como é que eu vou dizer: “Não tenho nada a ver com isso”, é meu aluno, faz parte da minha vida, eu passo mais tempo com ele do que com os meus filhos na minha casa. Porque uma boa parte do tempo que eu estou em casa, dormindo e eles também estão. Então eu tenho que me preocupar, eu tenho que saber que essa família está bem, que a minha criança venha bem pra escola também. Como é que eu vou poder fazer um bom trabalho no berçário se tem uma criança fraca, desnutrida, mal dormida? Gente, é uma questão de bom senso. Então tudo isso a gente tinha que pensar junto com eles, junto da família.

Na fala de Jacqueline, o bom senso aparece como forma da professora preocupar-se com a saúde e a integridade física da criança, conforme já anunciei. Aqui, novamente, o cuidado é narrado como necessário para que o “*bom trabalho no berçário*”, o que entendo como aceno para o pedagógico, ocorra. Contudo, retomando os elementos que Ferreira e Sarmiento (2008) apontam como constituintes de uma visão de bem-estar infantil, o que Jacqueline disse permitiu-

me pensar também no bem-estar mais atrelado à aceção do acesso a bens e serviços. Isso porque a professora relata ter recebido um bebê no berçário, cuja família embora “*parecesse não ter um bom cognitivo*” sempre cuidou muito bem do filho, o que a professora afirmava ser possível perceber na medida em que “*o bebê sempre chegava limpo, era lindo e tinha fraldas e lenços*”, que, segundo a professora, são de boa qualidade, até que, em certa época do ano, essa família passa a apresentar um novo comportamento.

Segundo Jaqueline, ao perceber essa mudança, expressa, sobretudo, na falta de envio dos materiais necessários para o dia do bebê na escola – como a fralda –, ela julga ser necessário entender o que está acontecendo e age chamando a família para uma conversa. Destaco que, embora ela se referisse ora à família, ora a “eles”, quando ela relata a conversa, ela fala da mãe. A isso voltarei no próximo capítulo. Por enquanto, importa que é por meio da conversa com a mulher – mãe –, que a professora entende que a vulnerabilidade da família havia se agravado em função do seu desligamento de uma outra política pública.

É importante destacar que a vulnerabilidade que atinge essa criança se acentua quando um serviço ligado ao Desenvolvimento Social deixa de funcionar. Em decorrência dessa situação do CRAS, que Jaqueline não sabe ao certo explicar, e que na conversa eu sugiro ser o fim do Aluguel Social, a vulnerabilidade dessa família segue aparecendo na escola, mas agora de forma mais acentuada. Isso porque a escola segue sendo um serviço acessado pela família, enquanto o CRAS deixa de ofertar-lhe ao menos um dos benefícios a que essa família tinha direito. Frente ao agravamento da vulnerabilidade dessa família e da criança, a professora Jaqueline conduz a si mesma como um sujeito que deve agir. Embora outras colegas dissessem que as vivências da família “*não lhe pertenciam*”, que ela não deveria “*pegá-las para si*” Jaqueline entende que *fazer um bom trabalho no berçário* envolve saber da criança *como um todo*, e isso vai incluir levar em consideração se ela dormiu e comeu fora da escola, por exemplo. Essas questões físicas estão diretamente relacionadas às vivências familiares e sociais dessa criança, e dar-se conta e importar-se com elas é uma questão de bom senso para Jaqueline. Então, a professora parece usar o bom senso para saber o que está acontecendo com os pais, com o trabalho destes e seu local de moradia, pois isso vai influenciar em como o bebê chega e vai passar o dia na escola.

Comprometida com o bem-estar da criança, ela conversa com a sua equipe, e consegue convocar algumas de suas colegas a ter conduta semelhante a dela. A docente compreende, então, que a postura da família estava atrelada a uma nova situação vivenciada, e esse entendimento possibilitou que ela lançasse um olhar para ver as possibilidades e não só as faltas dessa família. A preocupação com o bem-estar dessa criança leva a professora e algumas das



colegas a “*dar um jeito*” para que este aluno não precisasse deixar de ir à escola, o que agravaria ainda mais sua vulnerabilidade. Jaqueline é uma professora que, em vários momentos da conversa, tanto no grande grupo quanto individualmente, ressaltou a importância da escola para essas crianças, pois, para ela, se as crianças ficam fora da escola, podem ficar mal assistidas por irmãos mais velhos, vizinhos ou outros lugares não tão eficientes quanto ela considera ser o ambiente escolar.

Dessa forma, levando em consideração o agravamento da vulnerabilidade, essa professora passa a realizar doações de fraldas e, depois, ainda consegue doar alguns alimentos. Aqui aparece, então, a segunda ação que mais centralmente compõe a prática do bom senso em foco: a da doação material. A fralda é emblemática, na medida em que sem fraldas a criança estaria privada de passar o dia na escola; a doação lhe garante um certo bem-estar, aqui traduzido como acesso a uma instituição social central de nossa cultura.

Problematizando o uso do bom senso por Jaqueline, é possível afirmar que suas ações conduzem a conduta da criança e da família para o mais próximo que ali se faz possível da norma, ou seja, que Jaqueline funciona, no mínimo, como um apoio para que o afastamento da normalidade (do bem-estar) daquela criança não seja tão ampliado. O bom senso da professora barra o agravamento da vulnerabilidade dessa criança, e em relação, dessa família.

Para visualizar o que disse Jaqueline dessa forma, operei com a noção de que, na sociedade neoliberal, os sujeitos nunca estão incluídos de uma vez para sempre e em todas as dimensões de suas vidas. Ou seja, foi possível entender que, embora mais vulnerável, na medida em que sua família se tornou ainda mais excluída do jogo econômico, seguir acessando a creche permitia àquele bebê, ao mesmo tempo, estar incluído em um dos elementos da normalidade que o ato de frequentar a escola garante a uma criança. Pude operar com a noção de in/exclusão para a qual apontam diferentes autoras, por ser uma potente estratégia de olhar para a complexidade da nossa atualidade, conforme sugerem Lopes et al. (2010) e Lopes e Dal’Igna, (2012). Nas palavras de Lopes et al. (2010, p. 6), “criamos a expressão in/exclusão, para mostrar aquilo que é peculiar ao nosso tempo, ou seja, atender à provisoriamente determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”.

Recuperando o que já discuti, na Educação Infantil, a *norma* é uma criança que está bem para participar e protagonizar situações pedagógicas na escola. O que o uso do bom senso da Jaqueline permite dizer é que o “próprio estar na escola” já é um indicativo significativo de normalidade, pois, para algumas famílias, até mesmo atender às poucas solicitações materiais que uma escola municipal de periferia condiciona a elas, pode ser de grande dificuldade. Será produtivo voltar à temática da doação no próximo capítulo.

Nesta seção, intencionalmente, conduzo a análise do que diz Jaqueline até este ponto, para evidenciar a relação da doação com a produção de uma criança com bem-estar. E, feito isso, passo à terceira ação que descrevo como constituidora da prática do bom senso pelas docentes nas EMEIS de periferia: aquela da “atenção ao emocional às crianças”.

### 2.3 Bom senso e cuidado emocional: quando e como intervir?

Nesta seção, busco descrever e problematizar o uso do bom senso em relação àquilo que me parecem cuidados das professoras “com o emocional” das/dos alunas/os. Para tanto, apresento excertos da conversa com as professoras Amanda e Luiza.

**Catharina:** Luiza, vamos falar sobre esse olhar que a gente lança para criança conforme tu estás trazendo. Uma outra colega com a qual conversei essa semana, também fez referência à responsabilidade docente de “lançar um olhar para a criança”. Mas eu fico pensando, se essa questão de nós termos uma maioria de mulheres na Educação Infantil pode influenciar no olhar que a gente lança para as crianças. O que tu achas dessa relação – maioria de professoras mulheres e o olhar que se lança para as crianças?

**Luiza:** É que assim nunca a gente tem que ter nosso ponto de vista, porque ele é um ponto de vista e ele é tão minúsculo, tão minúsculo que pode nos afogar, sabe? Porque ele vai se tornar muito grande dependendo do jeito que tu faz. Então, teve uma menina que chegou na sala e disse “Bá, prof., tu nem sabe. Fui lá no campo da Tuca com a minha mãe e a gente dançou horrores”. A prof. veio pra mim e repetiu a frase e eu “Tá e aí? Pára respira e aí tu vê. Ela estava com quem lá no campo da Tuca? Com a mãe dela! Quem somos nós pra dizer que ela não podia estar lá no campo da Tuca, se divertindo com a mãe dela?”. Então assim, nós não podemos ter o nosso julgamento sobre algumas questões. A gente tem que ouvir, acolher, colocar isso no nosso tablet de opções ali de conhecimento dessa criança e deus sabe? E deus. “E lá tinha o funk tal” “É, esse funk tem alguns palavrões, né? Não é legal a gente ficar falando esses palavrões”, “Ah, mas a minha mãe adora dançar essa música”, “Ah é, tem umas músicas que são bem legais de dançar. Só que a gente sempre tem que pensar sobre o que as palavras, as letras das músicas dizem, porque a gente pode estar se xingando ao cantar essas músicas. Mas tudo bem, que legal que tu gostou. Tu falou pra tua mãe que tu gostou de lá, de ir com ela?” “Não” “Ah, então fala que tu gostou de estar com ela, de dançar com ela e tal. Também pode falar das músicas aqui da escola, é legal a gente comentar”. Então, não dá pra ficar fazendo julgamentos, é o tal do bom senso. Vamos conhecer essa realidade, como a gente puder, para não doutrinar em hipótese nenhuma, mas fazer com que essa criança também pense sobre algumas atitudes que ela pode ter, como é que é, que tipo de coisas eu me coloco e colocam pra mim. A gente não pode nunca julgar, nunca.

**Catharina:** Falastes que a gente precisa usar o bom senso, tenta pensar algum exemplo da tua prática, no teu dia a dia na escola infantil em que tu recorres ao bom senso.

**Valentina:** Nesses limites entre o que deve e o que não deve ser feito pela professora?

**Catharina:** Não precisa ser nesses limites, que tu recorres ao bom senso. Quando tu usas o bom senso a teu favor, sabe? Quando tu precisas fazer alguma escolha dentro da escola de Educação Infantil. Estás lá como professora, aconteceu alguma situação e tu pensa: “Dessa vez, eu vou usar o bom senso. O meu bom senso diz que é pra eu fazer isso”. Tenta pensar alguma situação...

**Valentina:** Eu acho que muito assim nas relações pessoais, assim. Eu acho que o meu bom senso está diretamente ligado ao jogo de cintura. Porque eu acho que é muito sério quando a gente está direto com criança, é muito raro a gente não estar com a presença de criança dentro de escola de Educação Infantil. Eu acho isso muito legal, porque criança na escola infantil ocupa todos os espaços, onde tu anda tem criança, inclusive na direção. Eles só não entram na cozinha, até na lavanderia eles entram pra pedir coisa! Então, onde a gente está,

sempre tem uma criança te observando, sempre tem uma criança te escutando. Por mais que ela não esteja especialmente atenta para aquilo, que não seja a intenção dela prestar atenção naquilo, ela está ouvindo. Então essa questão dos adultos, das relações dos adultos, ela é muito complicada na Educação Infantil, porque eu acho que tem uma extensão da vida pessoal que vai para dentro da escola. Então, as pessoas acabam comentando coisas, problemas de casa, o que viveu, festas que foram... Vou usar bem esse exemplo, se encontram no pátio, começam a conversar: “Fui em tal festa, fulano tal, sicrano tal, não sei o quê...” e as crianças ali na volta. Ou falam das próprias crianças com as crianças ali na volta, então, quando eu estou envolvida nesses assuntos, eu procuro fugir deles. O meu bom senso diz “Não, eu vou trocar de assunto, vou fugir, vou arrumar alguma coisa pra fazer” ou “Ah, vou lá ver o que o sicrano tá fazendo”. Eu mudo o foco. O meu bom senso diz pra eu mudar o foco nessas situações em que os adultos estão trazendo um assunto que eu acho que não cabe pra aquele momento, porque as crianças estão na volta.

Quando questionada sobre seu uso do bom senso, Valentina aponta para um movimento de usar o bom senso como forma de agir com responsabilidade diante das crianças, evitando que essas escutem, na escola, o que não é próprio a elas. Luiza acena para seu uso em meio ao relato que faz de uma cena que viveu na escola, junto à uma outra colega.

Luiza sugere que o que faz a sua colega levar adiante o relato da criança parece ser a associação que lhe parece inapropriada entre lugar violento, funk e criança. A professora, colega de Luiza, conduz a sua conduta docente como alguém que deve atentar para um relato dessa ordem e, compreendendo-se como sujeito que deve agir, ela escolhe conversar com a sua coordenadora, que vem a ser a entrevistada Luiza. Há uma ação: *a escolha de que aquele relato importava*. A coordenadora, por sua vez, tem a conduta orientada pela ideia de que *é preciso bom senso* para ouvir, acolher, reunir informações sobre a criança, estimular a relação mãe e filha, fazer a criança pensar sobre alguns repertórios, mas tudo *sem julgamentos*.

Pude dar-me conta que tanto Luiza quanto Valentina conduzem a si mesmas como aquelas que devem usar o bom senso para exercitar sua responsabilidade com o bem-estar emocional das crianças, fazendo funcionar ações informadas por saberes psicológicos. A Psicologia produz saberes muito úteis à governamentalidade neoliberal, pois, conforme Nicholas Rose (2008, p. 155), ela funciona “como uma técnica de regulamentação, um pretenso conhecimento sobre as pessoas com o objetivo institucional de administrá-las, moldá-las, reformá-las”. O autor mostra que, ao longo do século XX, a Psicologia produziu, em muito, nossas concepções de normal e anormal, conformando modos de cuidar das crianças e também a educação. O autor diz ainda, e isso é fundamental para entender a Psicologia como uma ciência importante para a formação do nosso modo de pensar neoliberal, que ela tem uma relação profunda com a possibilidade da democracia, que dentro do referencial que assumo, vou tomar como “jogo social”. Nas palavras de Rose (2008, p. 159),

O que devemos fazer com essas referências à democracia? Elas são apenas um tanto quanto retóricas? Minha resposta é: não. Regular cidadãos democraticamente significa regrá-los através de suas relações com o outro, conhecendo e modelando essas relações de acordo com uma concepção de como elas funcionam – alinhando o governo com a dinâmica social daquilo que será governado.

Nessa direção, desde a produção de Rose, e, mais recentemente do que Giert Biesta (2011) vem nos permitindo afirmar, os saberes da Psicologia vêm informando a Pedagogia de duas formas: uma, que se daria na articulação de conhecimentos que validam a desestabilização emocional das crianças como um risco frente à sua aprendizagem – o que vi mais centralmente na enunciação da Valentina, quando diz que na escola as crianças devem ouvir só o que é apropriado ou isso se torna um problema na escola, e, portanto, um problema da aprendizagem que é a tarefa da escola; e a outra, a partir da qual a aprendizagem que importa é apenas aquela relacionada ao emocional das crianças, o que vemos mais centralmente na abordagem que Luiza faz com a aluna, na qual a escola funciona como instância fortalecedora de vínculos familiares.<sup>33</sup> Importa percebermos que a legislação vigente, a exemplo do excerto da Base Nacional Comum Curricular, orienta que as professoras considerem a dimensão psico-emocional das crianças como uma questão a ser trabalhada por elas.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 33)

Considero, para seguir a discussão, o estudo de Miriã Zimmermann da Silva (2015), que descreveu marcas da Psicologia na formação das pedagogas que atuavam como estagiárias em um serviço de apoio especializado a estudantes da Escola Básica com dificuldades de aprendizagens. A autora constituiu e examinou um acervo dos documentos desse serviço, identificando um modo de descrever o acompanhamento do trabalho pedagógico, que era fortemente centrado em diagnósticos sobre os comportamentos e o emocional das crianças. A autora dialoga com Rose, além de descrever o registro dessas práticas e, a partir também de

---

<sup>33</sup> Chamo atenção para as ênfases distintas no que enuncia Luiza e Valentina, sem, contudo, considerá-las de forma estanque e definitiva.

outros/as diferentes autores/as, passa a nomeá-las como práticas de Psicologização da Pedagogia. Em suas palavras:

[...] pude identificá-la a partir do vocabulário utilizado e de um jeito de descrever as ações nos documentos, não pertencentes a priori à Pedagogia, mas que se tornam parte dela à medida que a Pedagogia e as estagiárias se apropriam deles para referir-se aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, argumento que essa prática produz dois efeitos nos percursos formativos das estagiárias de Pedagogia, quais sejam: o esmaecimento do ensino – provocando o enfraquecimento do ensino a partir de uma prestação de cuidados terapêuticos – e a centralidade na aprendizagem – focando a ação educativa na criança e em seu “mundo psicológico”, tornando a aprendizagem um processo individualizado e colocando as estagiárias em um posição de orientadoras terapêuticas. (SILVA, 2015, p. 113-114).

Para além das dimensões que já explorei e daquelas que ainda vou explorar nesse trabalho, a dimensão psicoemocional é, também, constitutiva das práticas narradas pelas professoras com as quais conversei e parece ser mais um elemento que as leva a acionar o bom senso. Constituídas pelos discursos que formatam a relação entre a Psicologia e a Pedagogia, as professoras usam o bom senso para conduzirem a si mesmas à posição de promotoras de aprendizagem, incorporando no “todo pedagógico” uma miríade de preocupações com tudo aquilo que caberia nas designações de afetivo, emocional e/ou o sentimento das crianças e das famílias, a exemplo do que dizem minhas colegas.

Assim, destaco o relato de Luiza, no que diz respeito à consideração da realidade da aluna. “*Levar a realidade em consideração*” parece ser um enunciado que compõe o bom senso exercido por Luiza, na medida em que ela *parte da realidade da aluna* para agir em prol da positivação dessa realidade, por meio do fortalecimentos de vínculos afetivos entre a mãe a filha: para a psicologia, este vínculo é um elemento fundante do bem-estar emocional. “*Tu falou pra tua mãe que tu gostou de lá, de tá com ela?*”, “*Não?*”, “*Ah, então, fala que tu gostou de tá com ela, de dançar com ela e tal*”. Me parece ser possível afirmar que o enunciado “*considerar a realidade*”, na confluência com o exercício de uma docência preocupada e informada por saberes psi – nomeada por Silva (2016) como docência terapêutica – informa e conforma o uso do bom senso.

Nessa direção, para comprometer-se com o bem-estar das crianças *como professoras*, elas buscam reduzir *com bom senso* os impactos na capacidade de aprender que toda uma sorte de vivências pode ocasionar. Para reduzir esses impactos, cada uma das professoras age de uma forma: a colega de Luiza informa-a, em busca de um auxílio da coordenadora; Luiza, por sua vez, como coordenadora, conduz a sua conduta esforçando-se para ajudar a colega a pensar de um outro modo; e Valentina mantém-se atenta.

Nessas condutas, me parece ser possível encontrar elementos constitutivos de uma preocupação com o bem-estar emocional das crianças, mas, importante destacar, relacionado pelas professoras com aquilo que *a escola pode ofertar* nessa direção. No relato de Valentina, isso fica mais evidenciado como um cuidado, na medida em que ela parece acenar para um tipo de trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas infantis que considera, oportuniza ou requer que as crianças frequentem todos os espaços. No de Luiza, o lugar que ela dá ao pedagógico diante das questões emocionais aparece na tentativa de promover uma boa relação entre mãe e filha e no aceno para as músicas que são cantadas na escola, como uma possibilidade de reflexão sobre as que a menina relata dançar com a mãe.

Chamo atenção, ainda, para o modo como Valentina diz usar o bom senso, quando convidada por mim a exemplificá-lo. Ela não dirige sua ação, neste caso, para modificar as ações de outras colegas ou as ações das crianças, talvez sugerindo a mudança de assunto por parte dos adultos ou um afastamento das crianças dos adultos, enquanto estes falavam algo que, desde o seu entendimento, as crianças não deveriam ouvir. Podemos pensar que o movimento da professora até pode provocar essas mudanças nas condutas dos outros, contudo, ela narra um agir sobre si mesma: *eu mudo o foco, eu uso o jogo de cintura, eu fujo*, como formas encontradas por ela para diferenciar-se das colegas. Isso, para ela, é usar *o jogo de cintura*, expressão a qual eu também recorri, mas para falar da minha prática docente mais diretamente junto às crianças ainda no começo do capítulo. Com o uso dessa expressão, Valentina permitiu-me pensar que a necessidade do jogo de cintura também se estabelece na relação com as colegas na escola infantil.

Nessa mesma direção, o exemplo de Luiza também se ancora na relação com uma outra professora: ela entende que o bom senso é necessário para comprometer-se com o emocional das crianças, e o utiliza como uma estratégia que permite evitar ou excluir os julgamentos das famílias, diferenciando-se da colega que, por sua vez, para agir dessa forma, precisou de orientação ou, no mínimo, do respaldo da orientação da coordenadora Luiza. Irei ampliar a análise sobre o que o bom senso provoca na relação das professoras entre si, no próximo capítulo. Nesse momento, importa que, novamente, a noção do jogo de cintura relaciona-se com a de bom senso e acaba por fazê-lo aparecer como um recurso diante de uma ação que não está bem definida e/ou delimitada, e diante da qual não se tem tranquilidade, certezas ou orientações expressas sobre como proceder. Poderei voltar também a isso mais adiante.

Por ora, acredito ter descrito, nessa parte, como alguns saberes da Psicologia, em articulação com a Pedagogia, integram a noção de bem-estar das crianças e como acabam informando o uso do bom senso das professoras. E, no conjunto dessa seção, busquei colocar

em evidência as três principais ações que constituem a prática do bom senso de que minhas colegas falam e as verdades que o conformam. Nessa direção, entendo ser possível, na próxima seção reunir elementos para caracterizá-lo como uma prática docente contexto-situada.

#### **2.4 “Vai prevalecer sempre o bom senso”: bom senso como prática docente contexto-situada**

A prática de bom senso que eu descrevo e problematizo tem uma determinada condição de emergência e é contexto-situada. Ela emerge a partir da relação entre cuidado e educação que a área da Educação Infantil estabelece como adequada, em um contexto de Estado da racionalidade neoliberal. Então, as professoras usam o bom senso para realizar ações de cuidado pedagógico, preocupadas com o bem-estar das crianças. Ela é contexto-situada, porque, embora eu argumente que a docência sensata é produto de uma forma de governar que atinge a todas as instituições e sujeitos sociais em contextos neoliberais, as ações que compõem a prática do bom senso aqui descritas tem uma relação fundamental com a inserção sociogeográfica das escolas nas quais as professoras trabalham.

Assim, não estou dizendo que o tempo presente não exija de toda e qualquer professora da Educação Infantil o uso do bom senso. Eu acredito que a sensatez vem sendo cada vez mais produzida e cobrada das professoras da primeira infância, na medida em que os referenciais tomados como verdadeiros convocam a todas. O trabalho de Horn (2017) já permitiu-me discutir essa questão, mas é o diálogo com a tese de Isabela Dutra (2018) que me possibilitou qualificar um pouco mais esse argumento de um bom senso contexto-situado.

A autora defende a tese de que algumas condições da contemporaneidade permitem um deslocamento nas relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças. A autora, por meio de uma cartografia, descreve diferentes cenas onde crianças e adultos negociam condutas e essa negociação resulta no desejo das crianças atendidos, satisfeitos, postos em primeiro plano. A autora problematiza as negociações realizadas e defende a tese de que essas negociações expõem o curso de uma *infantocracia*, ou seja, um exercício de poder das crianças sobre os adultos.

É interessante perceber que as cenas problematizadas pela autora narram crianças e adultos em situações de festa, condomínios fechados, cinemas ou escolas privadas. Chama-me atenção especial uma cena que envolve o exercício docente. A criança queixa-se à mãe sobre o tempo que a professora fica ausente da sala e a mãe solicita à professora que ela diminua essa ausência: “Professora, você pode diminuir o tempo do seu lanche, para voltar mais rápido à sala

e ficar com a minha filha porque ela está pedindo?”.<sup>34</sup> Essa cena levou-me a pensar sobre os contextos de escolas privadas, nos quais as crianças desfrutavam de um amplo acesso a bens e serviços, e, mesmo assim, as professoras também precisam usar aquilo que já chamei de jogo de cintura. Irão precisar julgar, tomar decisões, agir sobre si e sobre os outros em uma articulação de saberes e em função do bem-estar dessas crianças.

Contudo, parece inegável que se trata de outras conduções das crianças até essa norma. Isso porque as ações docentes, nessas outras escolas, dificilmente deverão incidir sobre corpos de crianças empobrecidos, malcheirosos ou mal alimentados. As professoras não vão se envolver com a garantia de acesso a bens materiais e, possivelmente, irão ocupar-se com questões emocionais dos alunos, contudo, elas dificilmente estarão relacionadas à criminalidade, ou se estiverem, até que a abordagem seja realizada com a criança e/ou com a sua família, provavelmente, muitos *experts* irão conversar, planejar, titubear sobre como e quando fazê-la.

Conforme já apontei, me parece que o bom senso docente para o qual minhas colegas apontam, e ao qual essa pesquisa tem me mostrado que também recorro, tem na ideia de “jogo de cintura” um sentido constitutivo importante. Esta expressão é coloquialmente empregada para dizer de uma qualidade ou de uma necessidade que se impõe a uma pessoa quando ela se depara com uma situação adversa ou inesperada: “Ela tem jogo de cintura!” ou “Foi preciso ter jogo de cintura”.

Ao buscar o significado dessa expressão na ferramenta de buscas Google, encontro a definição de a pessoa que tem jogo de cintura é aquela que sabe como lidar com outras que talvez ela não goste tanto ou com os problemas mais difíceis sem se abalar, enfrentar situações sem demonstrar fraqueza e sem desistir do seu objetivo. Ou seja, me parece plausível afirmar que ao deparar-se com a solicitação da mãe de uma aluna para que o seu intervalo seja diminuído em função do desejo de sua filha, uma professora vai ter de *ter jogo de cintura* para dar conta de responder em um tom agradável e sensato que não compete a uma criança estabelecer o tamanho do intervalo das professoras – que são regidos por leis trabalhistas e não *somente* pelos seus desejos –; abordar a importância da frustração infantil; e, ainda, esclarecer que a escola não deixa a criança desassistida em momento algum. Assim, ao apontar para um corpo que se mexe, na articulação entre o substantivo *cintura* e o verbo *jogar*, produz-se uma expressão indicativa de que o movimento da cintura é realizado para dar conta de situações ou problemas quando o jogo está sem regras definidas, ou elas são ambíguas, muito genéricas,

---

<sup>34</sup> Reproduzo, com minhas palavras, a cena apresentada na tese de Dutra (2018).



potencialmente conflituosas e/ou insuficientes.

Nessa direção, e nas condições do nosso tempo presente, também as professoras das escolas particulares, como sugere a *cena infantocrática* descrita por Dutra (2018), parecem precisar de bom senso, na medida em que ele corresponde a uma prática docente que dá conta de articular saberes e posicionar-se em prol daquilo que se julga ser melhor para as crianças, como faz a professora da tal cena ao indicar “que é importante para uma criança tolerar um mínimo distanciamento de sua professora” (DUTRA, 2018, p. 56). Acredito, inclusive, que as mais diversas pesquisas sobre a docência contemporânea, têm apontado que essa é uma “capacidade” docente cada vez mais necessária. Por exemplo, a docência virtuosa e a docência flexível discutidas por Roberto Silva (2011) e por Scherer (2015), respectivamente, parecem convocar as professoras a ter jogo de cintura, exigindo-lhes bom senso.

Contudo, essas pesquisas não sinalizam para ações de cuidados físicos demandados em contextos de grande vulnerabilidade social, como os que descrevo e problematizo a partir das conversas com minhas colegas. É nessa direção que entendo que a sensatez é uma exigência feita à docência contemporânea, mas que o uso do bom senso se dará de forma contexto-situada. Isso, porque, na maneira como posso descrevê-lo, o bom senso parece ter relação intrínseca com a realidade das escolas e da vida de alunas/os das escolas municipais de periferia.

Ao dialogar com a tese de Dutra (2018), dou-me conta que a docência sensata é constituída, também, no âmbito da produção de um governo infantocrático: as crianças conduzem as professoras, que se veem convocadas a atender as suas necessidades. Como disse Larossa (2000, p. 98), a infância “nos olha, e nos interpela”. Contudo, sendo o bom senso uma prática que visa levar as crianças à norma, o caminho a percorrer até ela não é o mesmo para crianças de escolas infantis situadas em bairros habitados por sujeitos com amplo e qualificado acesso a bens e serviços e para as instituições localizadas em bairros periféricos. Isso porque existem diferenças entre as formas de se definir e viver o que se nomeia como bem-estar e o leque de possibilidades disponíveis para concretizá-lo para essas diferentes populações de crianças, a começar pela escola em si. Uma criança da infância hiperassistida e uma criança da infância desassistida ou assistida, por exemplo, pelo Programa Primeira Infância Melhor, certamente “nos olha e nos interpela” de formas distintas.

Sarah da Silva Telles (2009) discute efeitos que a relação entre pobreza e desigualdade impõe a escolas situadas em regiões mais vulneráveis das cidades. Ao desenvolver, desde uma perspectiva sociológica, uma pesquisa em escolas situadas em diferentes favelas do Rio Janeiro, a autora dá a ver diversos elementos que caracterizam e que exigem muitas funções escolares. Mais especificamente, o trabalho dessa autora torna-se interessante para descrever essas

funções quando se trata de escolas situadas em localidades pobres, nos grandes centros urbanos. Segundo Telles (2009, p. 145), a partir das entrevistas com profissionais da escola, é possível sinalizar que, “no que se refere à instituição escolar, foram relatados vários problemas estruturais da escola, normalmente agravados pelo fato de a escola estar situada na favela [...]”. A autora descreve uma série de situações que acontecem no entorno escolar e que criam representações docentes sobre os alunos dessas escolas situadas na favela como se um “efeito do lugar” operasse sobre os alunos e sobre a própria instituição educativa, moldando, de forma importante, o trabalho pedagógico que ali se produz.

A partir do pensamento de Bourdieu, a autora vai argumentar que as escolas situadas nas favelas sofrem os “efeitos do lugar”, pois,

Na percepção dos professores, esses problemas não são especificidades das escolas na favela, mas se acentuam na favela porque aí se concentram os problemas da nossa questão urbana: a violência, a falta de planejamento habitacional e presença precária do Estado, no que se refere aos vários tipos de direitos, como o acesso à educação, saúde, segurança e lazer. (TELLES, 2009, p. 28).

Graziella Santos, Simone Moreira e Gandin (2018) discutem a noção de “efeito lugar” justamente focalizando a rede municipal de Ensino de Porto Alegre. Desde a perspectiva da Sociologia da Educação, estas autoras e este autor descrevem e problematizam efeitos que a localização das escolas vem imprimindo como (im)possibilidades curriculares e desenvolvimento do trabalho educacional, tomando estudos realizados nessa rede específica de ensino. Elas e ele ressaltam que a noção de “efeito do lugar” é significativa para pensarmos o ensino desta rede, uma vez que a localização de suas escolas em bairros bastante empobrecidos é uma de suas características significativas. Ao focalizar a experiência de Porto Alegre, Santos, Moreira e Gandin (2018) levam adiante os argumentos de Telles (2009), considerando que a noção de “efeito do lugar” sobre as escolas assume especificidades nas regiões pobres dos centros urbanos, sinalizando para a produtividade de considerarmos essa analítica em termos de “efeitos do lugar periférico”.

Há uma reverberação desse território sobre a escola e todos os sujeitos que ali habitam e circulam que imprime marcas profundas e sutis no trabalho realizado e nas relações construídas. Assim, os professores que trabalham nestes cenários acabam expostos a condicionantes locais que vão gerar especificidades no trabalho educacional ali realizado. Ainda que o efeito território ocorra em qualquer lugar invariavelmente, os estudos mencionados não deixam dúvidas de que são nas periferias urbanas, nas favelas, nas vilas, nas regiões de grande vulnerabilidade social, onde estes lugares se travestem mais comumente em menores oportunidades de mobilidade social e podem potencializar as desigualdades educacionais. Trata-se do que denominamos de

efeito do território periférico. (MOREIRA; SANTOS; GANDIN, 2018, p. 764).

Do que sinalizam essas autoras e autor,<sup>35</sup> penso ser possível considerar que as situações cotidianas de algumas das EMEIS de Porto Alegre são reflexos e/ou, no mínimo, se acirram como “efeitos dos alunos” que vivenciam em maior ou menor medida, ao longo de todo o ano escolar ou em alguns momentos de forma mais incisiva, vulnerabilidades relacionadas a “efeitos desses lugares periféricos” onde moram e/ou estão sendo escolarizados. Tais vulnerabilidades se constituem, a partir de diferentes intensidades, com a falta de acesso a bens, serviços e insumos básicos e com a socialização que tais localidades lhes possibilitam e oferecem.

Ainda de forma mais especificamente relacionada à Educação infantil, Deise Arenhart (2012)<sup>36</sup> problematiza as marcas que o *lugar* imprime às escolas infantis situadas em diferentes localidades urbanas. A partir dos campos da Sociologia da infância e do conceito de classe de Bourdieu, ela explora os efeitos que estar situada em *uma favela* ou um *bairro nobre* da cidade produz sobre as práticas escolares e as crianças que frequentam essas escolas. A autora considera que

A estratificação de classe é o que faz com que grande parcela das crianças brasileiras tenha suas experiências de infância profundamente marcadas por processos de vulnerabilidade social. Se todas as crianças possuem em comum o fato de ter seu estatuto marcado pela vulnerabilidade frente aos adultos, o que socialmente se traduz em processos opressores, de desrespeito, maus tratos, abusos dos mais variados, etc., as crianças empobrecidas acumulam ainda mais desvantagens, o que as leva a ser as maiores vítimas da desigualdade social. (ARENHART, 2012, p. 196).

É a essa profunda relação entre *lugar*, vulnerabilidade e infância que a professora Valentina parece se referir no excerto a seguir. Valentina mostra como as condições as quais as crianças estão sujeitas aparecem na escola e impactam o trabalho da docência, que vai se ver implicada a considerar essas condições nos manejos que fazem, nos exemplos que usam, nas propostas que realizam.

<sup>35</sup> A argumentação empreendida por Santos, Moreira e Gandin (2018) desdobra-se de duas Teses de doutorado produzidas no âmbito desse PPG. Ver Santos (2017) e Moreira (2012).

<sup>36</sup> Em seu estudo, a autora descreve duas diferentes formas como a brincadeira corporal aparece nas distintas escolas, discutindo que eles estão implicados com a representação que educadoras e também, as famílias das crianças, têm sobre a infância: na escola da favela, o corpo das crianças aparece nas brincadeiras como forma de transgredir e contestar as regras estabelecidas pelos adultos, alvos de contínuas punições, e naquelas que ela nomeia como “as escolas dos castelos”, o corpo das crianças é compreendido como forma legítima e esperada de expressão da cultura infantil, e portanto incentivado a essa postura.

**Valentina:** Eu trabalhava na Cruzeiro, então, não tinha alguém que “fosse estruturado”, porque era uma situação de vulnerabilidade, vivia no meio do tiroteio ou não tinha banheiro em casa. Sempre tinha uma situação particular que batia diretamente na criança e que acabava aparecendo em sala de aula. Não sei se eu cheguei a te contar uma situação de uma aluna que não tinha mesa em casa? Vou te contar por que é interessante. Teve um dia que eles estavam livres assim e se organizando, e eu estava ali também com eles e tinha uma aluna em cima da mesa. Daí eu problematizei “Ah, a gente fica em cima da mesa? A gente usa a mesa pra quê?” e aí ela percebeu que estava errada, enfim, por uma cultura de mesa, né? E eu, na minha ingenuidade, no calor do momento, disse assim: “Lá na tua casa tu sobe na mesa?” e aí ela me olhou e disse assim: “Eu não tenho mesa na minha casa”. Daí a professora o que fez? Pegou a sua trouxinha, e aí uma outra colega disse que esses momentos são muito ricos, porque a gente olha pra nossa prática e vê como eles se constituem nas relações também, porque teve uma outra coleguinha que estava participando desse momento, ela não estava em cima da mesa, mas ela estava ali perto, ela disse: “Tu não tem na tua casa? Como é que vocês comem?”, e a menina respondeu: “Ai, a gente pega o prato, a minha mãe senta na cama e come, a gente senta no chão e come” e aí tu perde os teus argumentos assim e tu pensa nas tuas práticas: que argumentos eu vou usar da próxima vez quando isso surgir? Como que eu vou problematizar essas questões, por que eu tenho outras realidades? Então, nesse momento, uma situação de vulnerabilidade bateu diretamente no meu trabalho de sala de aula, é uma criança que não tinha alguma coisa em casa. Se ela não tinha mesa, não sei se ela não tinha água encanada, não sei se ela tomava banho com frequência e essas coisas assim de assistência social, de infraestrutura, elas acabam aparecendo em sala de aula direto e estão imbricadas no nosso trabalho. Não tem como dissociar, porque quando tu organiza o teu trabalho, claro que a gente chega com o planejamento redondinho ali, mas graças a Deus, pelo menos eu e tu, a gente sabe que ele é flexível e que ele nunca sai como a gente espera que ele saia, não é, como a gente planeja? Tu chega, tu tem que organizar tudo, tu tem que apagar todo um fogo no início e durante o teu turno de trabalho, pra depois tu conseguir ir organizando assim as situações, as atividades, enfim, as propostas porque é isso, sabe?! É o que aconteceu, foi o tiroteio e daqui a pouco começa funcionário a bater na porta e tirar aluno às quatro horas da tarde porque estão armados até os dentes e os pais estão tendo que buscar porque estão se prometendo. Então, são essas coisas assim, como que não vão aparecer teu trabalho? Aí o teu aluno diz, assim, no meio da brincadeira: “Sabe profa, se chegar a Força nacional e der um tiroteio, eu vou me atirar no chão e me fingir de morto”. Tipo assim, o instinto de sobrevivência de uma criança de cinco anos te falar isso, e como que isso não vai bater no teu trabalho? Não tem, sabe? Então, todas essas coisas estão no nosso trabalho.

É nessa direção que entendo que a prática do bom senso é contexto-situada: ela é uma prática docente que emerge em relação com “a realidade” que as crianças pequenas vivenciam em suas socializações mais amplas e que acabam por influenciar o exercício pedagógico das professoras, conforme a professora Valentina considera.

A intrínseca relação entre a realidade dos alunos e a escola constitui uma noção de bom senso para a qual a pedagogia freiriana já apontava. Freire (1996, p. 37) diz que “o bom senso de um professor deve adverti-lo a considerar a realidade em que os alunos existem”. Luiza, Amanda, Jaqueline e Valentina parecem estar informadas dessa noção de bom senso freiriano, quando consideram “os efeitos do lugar” onde estão situadas as escolas de Educação Infantil onde trabalham. Conformadas por uma sociedade normalizadora, as professoras usam o bom senso para conhecer a realidade das crianças e criar algumas condições para estabelecer gradientes de aproximação à norma do bem-estar. Isso vai implicar considerar e intervir na “realidade das crianças”, comprometer-se com ela, o que, de acordo com a noção de bom senso

freiriana, estaria implicado com o objetivo máximo da Educação, que seria o de transformar a realidade dos alunos.

Informada pela perspectiva em que ancorei neste trabalho, não assumo exatamente a mesma noção de transformação que a obra de Freire sustenta, na medida em que não trabalho com a mesma noção de libertação que ela expressa. Porém, ao dialogar com essa obra, compreendo ser possível significar a ideia de “transformação da realidade do aluno” como um efeito da prática do bom senso docente que, em maior ou menor medida, acaba por amenizar alguns dos impactos das diferentes vulnerabilidades que vivenciam as crianças.

Ao refletir sobre o sentido que a obra de Gramsci, por sua vez, dá ao bom senso, também encontro possibilidades de definir, em minha pesquisa, a prática do bom senso como contexto-situada. Para este autor, segundo Guido Liguori e Pasquale Voza (2017), bom senso e senso comum são termos relacionados. Senso comum é aquilo que se constitui como “a visão de mundo das massas”, e bom senso seria o “núcleo saudável”, espécie de lugar dentro do senso comum onde as lógicas, as crenças mais concretas e os anseios mais profundos das pessoas estão considerados. De modo simplificado, é possível dizer que, na perspectiva dessa teorização, uma visão de mundo torna-se do senso comum quando ela consegue conectar-se com os elementos de bom senso dos sujeitos que compõem *a massa*, ou o povo.

Para dar a ver a minha reflexão, é preciso relembrar, aqui, aquilo que já discuti anteriormente: Educação Infantil e assistência social não são a mesma coisa e nem devem ser, o que implica considerar que todo ato de cuidado deve ter objetivos pedagógicos na escola da primeira infância, segundo a literatura que fundamenta a Pedagogia para Educação Infantil brasileira. Compreendo, partindo disso, que esse fundamento da Pedagogia poderia ser lido como aquilo que Gramsci vai chamar de senso comum da Educação Infantil, já que se constitui como uma máxima reconhecida, pode-se dizer *naturalizada*. E, que, considerando o modo como a indissociabilidade entre cuidar-educar é assumida pelas professoras com as quais conversei – refletida, testada, tensionada, levada ao limite –, o encontro com este autor sugere-me dizer que a indissociabilidade entre cuidar-educar só se tornou um senso comum educacional na medida em que essa verdade se conectou a elementos do bom senso das professoras. Estes são compostos por lógicas, crenças e anseios que as fazem zelar pelas crianças reais das nossas periferias, crianças que chegam às escolas com fome, com piolhos, com a roupa apertada, crianças que precisam de auxílio até mesmo para poder chegar e ficar na escola, ou, ainda, que se divertem com suas mães em bailes funks, são bem cuidadas e limpas, embora vivenciem vulnerabilidades.

Nessa direção, a *prática* do bom senso docente que estou discutindo nessa tese, de

acordo com a leitura gramsciana, é informada pelo *sensu comum da pedagogia para a Educação Infantil* e por *elementos* do bom senso das professoras. A meu ver, na leitura que a perspectiva teórica que assumo permite fazer, há de se pensar que esses elementos do bom senso estariam relacionados às diferentes posições de sujeito que as professoras assumem em suas vidas.

A partir dessas aproximações que me foram possíveis fazer, e ressaltadas as divergências entre as linhas de pensamento, entre as noções de bom senso que aparecem na obra desses autores e o lugar teórico que assumo para defender a emergência da prática de uma docência sensata nesta tese, entendi que a indissociabilidade cuidar-educar adensa o argumento de que o uso do bom senso docente é contexto-situado. Na medida em que essa máxima pedagógica, ou que esse *sensu comum* da Educação Infantil, não se traduz como uma fôrma, mas como um referente para escolhas ativas das professoras com as quais conversei, e em função das diferentes posições de sujeito que elas assumem, ele permite maximizar o governo das crianças, conduzindo-as ao jogo social.

Ao mesmo tempo, também me foi possível considerar que a prática do bom senso docente tem potência para fraturar algumas lógicas da nossa racionalidade, porque sendo a indissociabilidade cuidar-educar um referente e não um molde, as professoras olham para seus alunos reais, consideram “as suas realidades” e podem assumir posturas críticas que desmancham, vez ou outra, em maior ou menor dimensão, a possibilidade de governo dos outros e delas mesmas. Ou seja, a indissociabilidade cuidar-educar exigirá determinadas práticas, e não outras, a depender das crianças e de seus contextos de vida que aparecem na escola. Isso, certamente, altera-se de turma para turma, de escola para escola, de região para região.

Se, por um lado, argumento que o campo de ação das professoras é estruturado pelos discursos que as informam e pela racionalidade a que eles respondem, por outro, é possível haver aí possibilidades de agência das professoras. Isso não implica “travar oposição” entre as práticas que decorrem do sujeito capturado pela racionalidade neoliberal e aquelas onde pode-se ver o sujeito docente desprendido dessa razão – e, portanto, praticando o bom senso com o objetivo de levar as crianças para “fora” da sujeição e do controle –, mas mostra que a prática do bom senso docente é informada pelo “risco de mergulhar na relação com o outro, revendo a própria ideia de “condução” (do outro e de nós mesmos)”. (Fabiana MARCELLO; Rosa FISCHER, 2014, p. 74).

Dito isso, relembro a compreensão de crítica expressa por Foucault (2015, p. 180): “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”, para apontar que, se eu comecei a

pesquisa ávida por mostrar que fazemos muitas coisas na escola e que nós precisávamos *tornar* isso difícil, a produção e análise do material empírico, ao possibilitar-me descrever e problematizar a composição dessa prática contexto-situada de bom senso, conduziu-me a pensar esse “fazer muitas coisas” de um outro modo. Eram os meus trajetos que me faziam ver “como gesto fácil” a feitura de “muitas coisas” pela docência, de dentro das escolas de Educação Infantil. Vislumbrei que o conjunto de ações que compõem a docência que minhas colegas e eu mesma exercitamos quando praticamos o bom senso é, justamente, o de “dificultar”. Fáceis são os gestos de dizer que é ou que não é da alçada docente uma ação frente a uma criança.

As professoras sensatas tornam esses gestos difíceis quando, ao praticar o bom senso, não aceitam uma definição dada de antemão sobre o que venha a ser ou não ser cuidar-educar na Educação Infantil. As professoras, por um lado, não se referem ao total esvaziamento das muitas funções que se colocam para a escola, advogando por um purismo pedagógico, e, por outro, também não abandonam ou simplesmente abrem mão de propostas pedagógicas adequadas quando precisam se ocupar com as diferentes dimensões implicadas no cuidar e proporcionar bem-estar às crianças, e isso é sempre “um gesto difícil”.

Essa compreensão foi possível, a partir do encontro com a literatura gramsciana e freiriana. Suas obras se aproximam quando nelas vemos que o bom senso serve como “crítica e à rejeição do intelectualismo como fim em si mesmo” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 68), que poderia apontar, exatamente, para um purismo pedagógico onde a indissociabilidade cuidar-educar tivesse uma única forma válida para toda e qualquer escola de Educação Infantil. Levando adiante sua crítica, este (LIGUORI; VOZA, 2017) diz que, para ele, o bom senso “produz a sensatez da ciência”. Compreendi, no encontro com estes autores, que as professoras com as quais conversei, dados os efeitos que seus alunos reais produzem nelas, entendem que tanto *o purismo* quanto *o abandono do pedagógico* seriam práticas insensatas. Isso levou-me a defender a ideia de que as professoras praticam uma docência sensata.

Ao encontrar-me, também, com a noção de bom senso a que reporta o escolanovista Célestin Freinet (2004), vislumbrei o sentido de um certo meio-termo, ou, dizendo de outro modo, o aceno para uma potência pedagógica de não se assumir, de uma vez para sempre, uma ou outra verdade. A ideia de que não há bom senso quando se incorre na polarização de ideias aparece em umas das parábolas que integram a sua obra intitulada *Pedagogia do Bom senso* e chama-se *Calçado novo e sapatos usados*. Escolho reproduzi-la para dar a ver o tom dado pelo autor.

### Calçado novo e sapatos usados

Seja prudente com a novidade. Nunca a procure por ela mesma, mas pela melhoria que poderá proporcionar ao seu trabalho e à sua vida. Essa melhoria depende tanto de você como da própria novidade. A roupa nova que você comprou só lhe ficará realmente bem quando você a tiver feito sua, ajustada ao seu corpo, adaptada aos seus gestos e à sua maneira de ser. Esses sapatos novos bons e bonitos que você acabou de comprar, você só os desfrutará verdadeiramente quando os tiver “desgastado” e quando, depois de um período mais ou menos longo e penoso, dependendo da qualidade do calçado e da sensibilidade dos seus pés, você tiver realmente se apropriado deles, a ponto de que ninguém além de você poderia usá-los com a mesma satisfação. Durante muito tempo, ao voltar para casa depois de uma caminhada, ainda será nos seus velhos sapatos que você descansará os pés doloridos. Você deve adotar com a mesma prudência as técnicas modernas, procurando as que — fruto de trabalhadores experimentados — lhe pareçam mais aptas para enfrentar os cimos a que você terá de subir: não se admire se, a princípio, não forem absolutamente utilizáveis. Desgaste-as, faça-as suas; não tenha nenhum escrúpulo em voltar, de tempos em tempos, aos métodos anteriores que já estejam mais ajustados à sua classe e ao seu temperamento de educador. Então você voltará com mais ousadia e mais entusiasmo para a vida nova que o espera. Não é a novidade que deve atrair e guiar, mas a VIDA. Não espere que os sapatos se gastem a ponto de você ter de voltar para casa com a sola batendo, para comprar e amaciar sapatos novos; ou então a ponto de, no inverno, a neve e o frio os encharcarem e atravessarem um couro gasto. Há certos indivíduos que temos a impressão de sempre ter visto raspando o chão com sapatos gastos, cujo couro endurecido formou pregas pré-históricas. E outros que parecem igualmente incomodados com sapatos eternamente novos, que eles não conseguem domar e que lhes impõem um andar rígido e automático. Não seja nem o tradicionalista endurecido, nem o inovador caçador de aventuras. Procure, conosco, técnicas práticas e flexíveis; desgaste-as conosco, na experiência coletiva; faça-as suas até marcá-las com a sua maneira de andar e com o seu temperamento. Conosco, então, você poderá seguir com entusiasmo e certeza, na calorosa caminhada para o futuro!

A meu ver, a parábola acena para um determinado ensinamento: será mais bem-sucedida a docência que “*apropria-se e faz sua*” as técnicas, uma docência que usa o bom senso não para abraçar-se à tradição, nem para percorrer um encontro incessante com a inovação. Ao descrever o uso situado do bom senso pelas minhas colegas, compreendo que elas não recorrem a uma *ou* outra, mas a várias verdades e acabam por colocar em movimento uma pedagogia sensata, que, embora tenha encontros com Freire, com Gramsci, e Freinet, não coincide com o bom senso conceituado por cada um deles. Articulados entre si e com a racionalidade neoliberal, onde a docência é chamada a assumir um “modo design” de fazer, para produzir condições individualizadas ao protagonismo infantil, os sentidos articulados (nem sempre de forma harmoniosa) de bom senso constituídos nas obras destes autores parecem informar o exercício do bom senso de professoras que atuam na Educação Infantil da periferia de Porto Alegre, *hoje*.

Essa prática tem uma potência: a de não assumir, de uma vez para sempre, a ideia de que cuidar e ocupar-se de distintas dimensões da vida de uma criança é, necessariamente, uma prática indesejada por quê/ou que implica assistencialismo. O bom senso produz uma determinada ordem para o pedagógico – a ordem da sensatez – a partir da qual exercita-se a docência na Educação Infantil municipal e de periferia “[...] procurando encontrar estratégias e caminhos que reconheçam as ambiguidades – ativando-as, criando espaços comuns, pontos de



cruzamento, pondo-os em confronto, jogando com a sua polivalência, com seu jogo de sentidos.” (BARBOSA, 2006, p. 198).

## 2.5 “Eu não faço como professora”: bom senso como prática de articulação de saberes

Tentei expor, até aqui, que o bom senso é uma prática estratégica realizada pelas professoras para que, frente à tênue linha que se estabelece entre a assistência e o cuidado pedagógico, sobretudo, quando se trata de escolas que vivem o “efeito da periferia”, elas possam posicionar-se como professoras. Para conduzir as crianças e orientar as famílias, as professoras procuram não perder de vista a necessidade de posicionar-se como profissionais da Educação Infantil. Contudo, embora as professoras operem com a noção de que a indissociabilidade cuidar e educar não é um modelo pronto a ser seguido, mas um referente a ser mobilizado, por certo, nem todas as necessidades das crianças “cabem” dentro daquilo que, segundo as professoras, deveria mobilizar e caracterizar o trabalho da professora na Educação Infantil.

Ao analisar o que me disseram as professoras, pude identificar e descrever uma estratégia que as professoras utilizam quando compreendem que aquilo que elas fazem pelas crianças não se encaixa mais em um escopo “aceitável” como da ordem da Pedagogia ou do escopo dos afazeres docentes.

Nesta parte, procurarei ampliar os elementos que constituem e que tornam a prática do bom senso necessária e desejável, apontando para a relação que ele possibilita estabelecer com outro saberes das professoras e que elas relacionam à outras posições de sujeito que também ocupam. Para tanto, retomarei à análise da prática da doação material.

**Catharina:** Quando doaste as fraldas, tu tentaste que a equipe tivesse o mesmo olhar que o teu para essa criança e essa família que precisavam?

**Jaqueline:** Sim e isso é bem difícil, Catharina, porque as pessoas pensam muito diferente. E uma das coisas que percebi, assim, no berçário principalmente é que a gente trabalha muito com as famílias, muito mais do que qualquer outra turma, né?! Porque os bebês não falam, eles não sabem dizer o que estão pensando, o que eles estão sentindo, então, eu preciso saber como foi a noite deles pra entender alguma reação diferente que ele tenha durante o dia. Como é que está a semana, teve alguma alteração do que comeu, do que não comeu. Tem que ser muito invasiva. Eu tenho que tá dentro, praticamente, da casa da família tempo todo. É um trabalho que tem que ser com a equipe, tem que ser com a família e as coisas têm que estar sempre engajadas, sempre numa engrenagem assim, se não encaixar todas as pecinhas, a coisa não funciona. E tem coisas que são chatas, a gente ter que chamar a mãe pra pedir pra dar banho, às vezes acontece, de ter que chamar mas aí “Por que não dá banho?”, “Ah, porque é relaxada”, talvez não, talvez seja uma questão cultural?

**Catharina:** Quem chama de relaxada, a equipe?

**Jaqueline:** É, algumas outras pessoas da equipe.

**Catharina:** Mas na equipe é só tu de professora?

**Jaqueline:** Sim

**Catharina:** Então as outras não são professoras?

**Jaqueline:** Não, aí eu tenho quatro monitoras e uma estagiária. Aí teve uma monitora nova, assim, bem difícil de lidar com ela assim. Cabeça bem fechadinha, “Não sou a família, pego a criança aqui e devolvo lá, sabe? Não me envolvo, não”.

Esse excerto é a sequência da minha conversa com Jaqueline sobre a sua doação de fraldas, e também de alimentos, à família do seu aluno bebê, que vive, no meio do ano escolar, o agravamento da vulnerabilidade social. Pude ver que se, por um lado, ela menciona a execução de um trabalho na turma do berçário, vinculando-se à sua posição de sujeito da Pedagogia, por outro, vai necessitar posicionar-se na ordem de outros saberes, assumindo-se em outras posições de sujeito, como por exemplo, a sua posição de sujeito cristã.

**Catharina:** É e daí aquele dia que a gente conversou, tu trouxeste isso, que não podia te isentar e, a partir dessa tua fala, uma outra colega disse que nenhum cidadão pode se isentar das crianças. Eu estou aqui te ouvindo, e pensando em como também fostes solidária com essa mulher e com essa família. Eu estou interessada em pensar, eu estou tentando entender, como isso interage com a professora: ser professora, ser cidadã, ser solidária. Como a gente faz isso funcionar?

**Jaqueline:** É, isso tem que ser muito, deixa eu ver, nem sei o que te dizer, não sei nem qual é a palavra. Mas é que as coisas têm que andar bem juntas. Eu tenho uma rotina assim, uma vida bem cristã, talvez isso faz alguma diferença nesse sentido. Então, eu tenho sempre um olhar pro outro, independente da relação que eu tenha com este outro. Claro, que se eu for pegar aquela função assim: “Ah o meu papel da professora”, às vezes, eu dou razão para as minhas colegas, mas só dou razão pra elas assim, não preciso viver aquilo, porque eu dou razão pra elas. Algumas falas assim: “Poxa a gente quer que as famílias se organizem, quer que as crianças sejam autônomas, como é que eu vou fazer isso se eu não promover a autonomia da família? A criança nunca vai ter autonomia” e ficam naquelas falas assim. É, de fato, pode ser que tenha razão, mas não consigo me isentar, como eu te disse. Porque eu sempre penso nessa questão solidária, nessa questão de caridade mesmo, às vezes é caridade que a gente faz, e eu sempre penso nas famílias, assim, como a minha família, né? A gente não sabe o dia de amanhã. Então, eu sempre procuro fazer pelo outro aquilo que talvez um dia eu possa precisar, vai saber. Vou ter essa tranquilidade assim, alguém vai ver, alguém vai enxergar.

**Catharina:** Mas na tua formação como profa, isso não estava dado ou estava?

**Jaqueline:** Não sei, não sei, é bem difícil. Porque eu acho que essas coisas sempre andaram juntas para mim. Eu trabalhei 15 anos no Estado e eu sempre procurei fazer o melhor trabalho, nunca me preocupei assim, se o meu salário é o suficiente, né? Se eu sou reconhecida, quem é que enxerga isso. Não me interessa quem é que enxerga isso, eu faço pra mim e para as minhas crianças e para as famílias com quem eu trabalho. E aí eu tinha uma colega que dizia muito assim: “Ah isso passa daqui alguns anos”, e eu assim: “Tomara que não, porque a hora que passar, eu vou procurar outra coisa para fazer”.

**Catharina:** É o discurso recorrente esse?

**Jaqueline:** É, tipo assim: “Ah, daqui a pouco tu desgosta” e aquela coisa toda. E não é assim que eu vejo, eu vejo o professor, como é que a gente fala, às vezes, a gente vê piadas até, né? Mas eu não vejo como piada, eu vejo como isso mesmo assim, é a mãe, é psicóloga, é amiga, é a médica. Ela está ali para todos os momentos. São horas que tu dedicas pra aquelas crianças que tu tens que entregar totalmente, não posso ficar fazendo diferenças ou ficar julgando famílias ou né...? Tem que ter a solidariedade, sim, tem que ter o olhar carinhoso, né? Para ver até que ponto a gente pode ir.

Ao ir descrevendo como Jaqueline narra a sua conduta nessa situação, pude ver que, embora ela realize ações que podem ser entendidas como assistenciais, e perceba seus efeitos positivos para aquela criança, compreende que essas ações não fazem parte das verdades que constituem a narrativa esperada sobre a docência profissional. Compreendo que isso ocorre porque a constituição da professora profissional deu-se no afastamento entre a docência e a assistência, conforme já venho explorando no texto. Pelas diversas razões que já expus, pode-se dizer que este distanciamento é qualificado como verdadeiro, impondo-se sobre outras verdades e relegando-as “ao terreno do falso e do ilusório, instaurando uma ordem”. A ordem do verdadeiro torna-se “critério normativo para impor significações” que levam Jaqueline a reconhecer as ações que realiza, por exemplo, como “caridade” ou como ações de quem é “solidária” (CANDIOTTO, 2010, p. 51). Crist Jaqueline in narra essas ações como ações que extrapolam o papel da professora, e o faz afirmando que esse é o entendimento das suas colegas para o qual “ela dá razão”. Contudo ela afirma que, na medida em que também está posicionada como sujeito de outras verdades, ela dá razão para as colegas, mas “não vivencia” exclusivamente o que ela menciona corresponder ao “papel” ou “a função” da professora. Jaqueline diz que em função da posição de sujeito cristã que também ocupa ela “ não consegue se isentar”. Parece funcionar um corte, validado por discursos pedagógicos que fazem funcionar a interdição da assistência como uma prática na educação infantil e, esse corte, parece validar o que pode ser dito e que o que deve ficar de fora da narrativa de uma profissional docente, levando a professora dizer “*que as colegas até podem estar certas e ela não*”.

Aqui, neste trecho, não há menção explícita à palavra bom senso, porém, entendo que o que ela diz o constitui, na medida em que, no contexto geral da nossa conversa, nós estávamos abordando essa expressão. Com isso, não estou aqui, vinculada à uma analítica do que Jaqueline “quis dizer”; em outra direção, compreendo que a referência a outras posições de sujeito faz parte da “economia de sentidos” a partir da qual se estrutura a prática do bom senso docente. Nas palavras de Fischer (2003, p. 71),

o sentido também não é dado a priori, uma vez que as palavras só significam no interior de cada formação discursiva, isto é, no jogo de relações com outras palavras, expressões ou construções dessa mesma formação. Ela funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, "naturais".

Nessa perspectiva, com a fala de Jaqueline, pude compreender que a prática do bom senso decorre de uma circulação de conhecimentos que acabam por fazer aparecer nas escolas infantis uma expectativa sobre a profissionalidade docente e, em decorrência dessa, a circulação

de uma gramática adequada, esperada, a qual se deve recorrer para narrar o fazer da professora. Levando em consideração a existência dessa gramática, quando as professoras vão narrando as situações vividas, parece que nem tudo que é experienciado, enfrentado, visto por elas nessas escolas infantis de periferia, coincide e/ou cabe no escopo do fazer de uma profissional docente na educação infantil. Compreendo que é por isso que as professoras passam a narrar-se como sujeitos de outros saberes que não apenas aqueles supostamente relacionados à posição de sujeito professora. Como enuncia Jaqueline, recorrer ao bom senso permite que possamos ser “*um pouco de cada coisa*” e, ainda assim, sermos profissionais professoras.

Ao problematizar o que essa colega diz, pude me dar conta que eu também estou sempre comprando materiais e investindo na escola. Foi interessante reconhecer que, enquanto sujeito da ordem do discurso acadêmico-científico, prezo, invisto e advogo que as professoras devem ter uma sólida formação para agir profissionalmente, ao mesmo tempo em que estou sempre comprando, com o meu próprio salário, materiais e brinquedos para a escola. E, para que esta ação não seja classificada como assistencial, explico a mim mesma e aos outros que essas minhas ações “decorrem como minha contrapartida a um Estado que investe na minha formação”. Ou seja, como professora, também busco posicionar-me na ordem do discurso verdadeiro, faço críticas a práticas que considero assistencialistas, e faço funcionar estratégias para afastar-me delas, garantindo meu reconhecimento como profissional.

Dessa forma, além de comprar materiais para o uso coletivo dos meus alunos na escola, volta e meia faço doações direcionando-as a determinadas famílias, mas solicitando que eu não seja identificada, publicamente, como doadora. Recordo, por exemplo, que, no inverno de 2017, doei uma estufa e fiz a seguinte fala para a Direção da minha escola: “não diz que fui eu, quero ser reconhecida como uma boa profa, não como uma profa boazinha que doa coisas”; ao mesmo tempo, insisti para que a estufa fosse entregue logo, pois meu aluno dizia que não estava tomando banho porque estava muito frio. A partir do que disse Jaqueline, e da problematização da minha própria conduta, pude compreender que a prática docente que estou analisando nessa tese, e nomeando como “prática de uma docência sensata”, tem razão de ser quando a professora vê-se convocada a agir, mas compreende que essa ação flexibiliza ou extrapola aqueles conhecimentos que são tomados como adequados ao *status* profissional.

Nessa mesma direção, encaminhei o diálogo com a professora Valentina na entrevista individual. Ela também fala sobre o uso do bom senso relacionando-o com suas múltiplas posições de sujeito, mostrando-se alicerçada em sua formação nos Estudos Culturais.

**Catharina:** Naquele momento, usastes a palavra cidadã, do cidadão e da cidadã não poderem se isentar frente a uma criança. Então eu queria retomar, eu vou te propor pensar um pouco qual é o limite, entende?

**Valentina:** Onde a gente é professora e onde a gente é cidadão?

**Catharina:** Eu quero entender um pouco melhor isso, vamos conversar. Estou aqui pensando também sobre a maternagem que fazemos com as crianças e também estou pensando sobre o fato da Educação Infantil ser 99% formada por profissionais mulheres, vamos conversar um pouquinho sobre isso, assim, nós não nos isentamos frente às necessidades das crianças. Qual é o limite entre a professora e a cidadã?

**Valentina:** Tu acha que existe um limite?

**Catharina:** Não sei, estou te perguntando.

**Valentina:** Eu não sei se existe um limite. A gente é constituído de várias identidades. Eu tenho a Valentina mãe, eu tenho a Valentina professora, eu tenho a Valentina cidadã, eu tenho a Valentina praticante de esporte... Eu tenho várias identidades e eu não posso chegar na escola, me despir de algumas identidades e deixar lá fora, e levar só a Valentina professora pra dentro da escola. Eu acho que não existe um limite e eu acho que pra gente pensar assim essa questão da maternagem, da solidariedade e o que é da escola e o que não é assim, a gente pensa numa coisa que é bem subjetiva e bem particular de cada pessoa que é o bom senso, né? Então, é muito difícil medir qual é o meu bom senso, qual é o teu bom senso ou um bom senso geral, mas tem coisas, claro eu não sei se eu teria dinheiro pra suprir de fraldas uma criança, nessa situação, mas eu não sei se eu deixaria uma criança passar necessidade, porque não é minha essa criança, porque eu não coloquei no mundo.

A partir do que disseram Valentina, Jaqueline e também do meu próprio exercício docente, pareceu-me ser possível dar a ver, então, uma segunda – e não menos importante – razão de ser do uso do bom senso: as professoras precisam conduzir as crianças ao bem-estar em um contexto de Estado como o nosso e, ao fazê-lo precisam, muitas vezes, extrapolar aquilo que elas entendem ser da função docente, porque, como diz a professora, “*não dá pra se despir de algumas identidades*”, o que as leva a usar o bom senso para articular saberes, o que elas fazem narrando-se como quem ocupa e está comprometida com outras posições de sujeito.

Nesse sentido, na medida em que as professoras fazem ações de doação que viabilizam acolhimento e bem-estar, elas as inscrevem em outros discursos que não o da docência na Educação Infantil – fazem como cidadãs, como cristãs, como pessoas solidárias, como mães que também são, como acadêmicas. O bom senso serve então, tanto para aproximar a criança da norma (*embora moradora de rua, segue sendo um aluno; embora tenha piolho, o tenha até uma quantidade que permita se concentrar; embora esteja frequentando a escola, a frequente vestida de forma confortável e que viabilize a vivência do lúdico*) – quanto como estratégia para resguardar o que elas nomeiam como profissionalização – “*eu não faço como professora*”.

**Catharina:** Queria te perguntar Andréia se lá na tua escola, que é em uma região bem vulnerável, tu reconhece um pouco isso que a nossa colega traz sobre a região dela? Da equipe funcionar de alguma forma pra ajudar uma família que entrou numa situação ainda mais vulnerável da que existia ao chegar na escola. Reconhece alguma situação dessa forma? Como é que vocês enxergam e lidam com isso?

**Amanda:** Não, essa situação não, mas eu fiquei pensando muito na pergunta que tu fizestes do que nos compete enquanto educadora e do que não nos compete. Eu acho que esse é um dos maiores dilemas da nossa profissão! Porque a gente tem que ver a criança de uma maneira global, mas o que que é a competência da escola? Até onde eu posso ir enquanto profissional e enquanto instituição? Então, o que que a gente tem feito lá, a gente tem chamado as famílias, primeiro, passa por uma observação da criança, então quando a equipe vê essa necessidade, assim, a gente tem chamado as famílias e a gente faz os encaminhamentos, né? Só que daí a gente faz uma relação com o PIM PIA ali, o marketing é lindo ali, fala de uma rede, mas a gente sabe que é a mesma rede que nos atende e que não funciona. A gente tem o CRAS desmantelado, que as assistentes sociais, acho que só tem uma assistente social, os psicólogos, a prioridade é só pra crianças abusadas, então, tem famílias que esperam já nove meses pra ter um atendimento psicológico. Psiquiatra, seis meses de espera, neurologista chega a nove meses e são crianças que precisam até pra fazer um atestado diagnosticando e tal. Então, isso é uma linha muito sutil que divide o que é atribuição da escola e o que não é. Então, a gente, muitas vezes, a escola acaba ficando sobrecarregada e o profissional acaba ficando sobrecarregado também. Às vezes, a gente tem que dar banho, às vezes, a gente tem que fazer até questões, atuar na área social, que é ou não é da gente.

É interessante observar que, mesmo colocando sob suspeita o transbordamento da função docente, a professora diz que, muitas vezes, ela e suas colegas, acabam por executar determinadas funções, como dar banho ou atuar na área social. Ou seja, as professoras se comprometem com algumas ações, mesmo compreendendo que elas ou não são da sua alçada e/ou as sobrecarregam. Mas por que o fazem? Amanda diz que “sabem que tem o compromisso” de ver a criança “de uma maneira global”.

Compreendo que esse global, para o qual aponta Amanda, tem relação com a noção de integralidade das crianças, expressa nos documentos que tratam da Educação Infantil, e que se constitui como um enunciado da educação contemporânea problematizado por diferentes autoras/es. O compromisso com a integralidade das crianças coloca a professora como alguém que julga que deve envolver-se com distintas possibilidades de amenizar suas vulnerabilidades, que se ampliam ou se reduzem na medida em que suas famílias acessam ou deixam de acessar outros bens e serviços. A descrição da recorrência a outras posições de sujeito que não a de professora para justificar a articulação de saberes *outros* aos saberes docentes por parte das entrevistadas leva a pensarmos sobre a própria definição dessa profissionalidade. Por que aquilo que elas dizem “não fazer como professoras” acaba sendo enunciado como o que extrapola essa profissionalidade?

Maurice Tardiff (2000) é um dos autores mais citados por trabalhos que, contemporaneamente, veem-se implicados com a definição do trabalho docente. Ele sugere uma divisão entre os saberes docentes e, em certa medida, acredito que, muito disso que as professoras dizem realizar informadas pelos conhecimentos que lhes facultam outras posições

– como, por exemplo, de cidadãs, cristãs, pessoas solidárias e mães –, conformam, com maior ou menor visibilidade, o que este autor chama de “saberes experiências” das professoras. Essas práticas são definidas como “saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido as situações de trabalho que lhe são próprias.” (TARDIFF; William RAYMOND, 2000, p. 2).

Aqui não me interessa enveredar pela discussão sobre a classificação desses saberes, tampouco, fazer de forma extensiva uma genealogia sobre o escopo do trabalho docente.<sup>37</sup> Interessa-me, contudo, refletir sobre os efeitos que incidem sobre o exercício docente na Educação Infantil municipal e pública, dada a estruturação da Atenção à Primeira Infância – em decorrência da nossa racionalidade de Estado – e, a partir daí, como as professoras são capazes de descrever e fazer seu trabalho.

Dizendo de outro modo, não me interessei em refletir sobre as condições de possibilidade para que alguns, e não outros, conhecimentos sejam considerados constitutivos do fazer da professora e, portanto, em acordo com a posição de sujeito docente. Em outra direção, minha investigação considera que, em decorrência de determinadas relações de poder-saber, as professoras doam, cuidam e se preocupam com o emocional das crianças e que, embora elas digam que não estejam informadas pelos saberes de professora, elas fazem o que fazem ocupando o espaço da docência nas escolas onde trabalham. E que é desde esse lugar que elas enunciam usar o bom senso. Diante do que elas me dizem, considero que a prática do bom senso emerge como uma estratégia de avaliação e tomada de decisões que permite recorrer a diversas posições de sujeito sem que, com isso prescindam da legitimidade do fazer docente. Compreendi que na medida em que na medida em que operam com o critério “adequado ou inadequado”, podem mobilizar um conjunto de relações sobre a profissionalidade docente que, “por mais que se esforcem para não serem a própria trama do texto, não são, por natureza, estranhas ao discurso.” (FOUCAULT, 2010a, p. 85). Informadas por determinadas relações, então, as professoras dizem recorrer ao bom senso para se envolver com as vulnerabilidades das crianças e fazer tudo “que lhes parecer necessário”.

Compreendo vulnerabilidade na direção em que temos trabalhado em nosso grupo de pesquisa: como um quadro referencial desenvolvido no campo da saúde coletiva, em articulação com discussões sobre direitos humanos, o que, segundo José Ricardo Ayres (AYRES et al., 2003, p. 123), possibilita “considerar a chance de exposição das pessoas [a agravos e problemas

---

<sup>37</sup> A respeito dessa discussão que aqui não assumo como objetivo, ver o trabalho de Renata Porcher Scherer (2019), recentemente publicado.

sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais”. Dessa forma, procurei ir mostrando elementos que se traduzem em acesso a uma maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção a crianças e suas famílias que acabam, de diferentes formas, intensidades e períodos de tempo, posicionando-as em situações de vulnerabilidade social. Conforme Meyer et al. (2014, p. 889), considerar essa noção de vulnerabilidade

[...] demanda o exame de processos de “distribuição desigual do risco” e de diferenciação social que se materializam como desvantagens de diversos tipos, o que ajuda a compreender como determinados grupos e sujeitos se tornam, em determinado tempo e lugar, mais suscetíveis a determinados agravos do que a outros.

Neste trabalho, isso significa que a produção de vulnerabilidades, que acabam por atravessar e constituir a vida das crianças, incide sobre a instituição escola e, dentro dela, sobre o trabalho docente e faz pensar sobre a relação que pode se estabelecer entre a demanda de cuidados frente aos alunos e a responsabilização individual da professora, na medida em que os outros serviços “falham”.

Flávia Birolli (2009), ao refletir sobre as noções de cuidado nas sociedades contemporâneas, nos conduz a pensar que a ação de cuidar é também uma ação contexto-situada, que muda de acordo com pertencimentos histórico-sociais que resultam em diferentes vulnerabilidades tanto dos sujeitos cuidadores, quanto dos sujeitos que carecem do cuidado. Os elementos que Birolli apresenta, para discutir cuidado e a responsabilidade pelo mesmo, permitem dizer que a relação entre as demandas de cuidado que as vulnerabilidades das crianças colocam à escola impactam o trabalho que as professoras são capazes de realizar com e em função delas. Não para dizer que “elas perdem” tempo cuidando das crianças, mas para posicionar-me fortemente em uma direção oposta a essa, que considera cuidar um ato docente tanto quanto o de ensinar uma criança a apreciar histórias a brincar de reconhecer e a esboçar a escrita de seu nome, por exemplo.

Nessa direção, o enunciado bom senso torna-se um operador de articulação<sup>38</sup> entre os saberes que elas entendem configurar entre os conhecimentos que aprenderam em sua formação como professoras com os saberes constitutivos de outras posições que ocupam. Interessou-me pensar que, em decorrência dessa articulação, os saberes se rasuram, e o que é aprendido na formação inicial ou continuada na área da Pedagogia mescla-se com o que é aprendido em

---

<sup>38</sup> A análise realizada neste parágrafo inspira-se na análise desenvolvida por Vasconcellos e Morschel (2009) sobre o trabalho com Atenção na Saúde.



outras e diferentes instâncias da vida, dando condições de emergência para a prática docente do bom senso. O bom senso diz respeito, então, a necessidade e a possibilidade de intersecção entre saberes, que, embora sejam narrados pelas professoras como saberes vinculados a diferentes posições de sujeito, acabam por funcionar em articulação, e essa articulação produz uma prática docente – porque exercida pelas professoras, nas escolas, e com objetivos pedagógicos: a prática docente do bom senso. Compreendo, então, que a articulação dos saberes das professoras se desdobra em um modo de se exercer a docência nos contextos de educação infantil em que minhas entrevistadas trabalham, fazendo emergir a possibilidade de alargamento de respostas às demandas das crianças, de suas famílias, e das próprias professoras, que não é exterior ou imprópria à Pedagogia, mas que a integra. A meu ver, esse debate é importante no contexto brasileiro atual, onde as escolas, sobretudo as públicas, têm sido exaustivamente descritas como incapazes de “fornecer” uma educação de qualidade à população que atendem. Gostaria que minha tese pudesse contribuir para esse debate, na medida em que defende que a qualidade da Educação Infantil deve levar em consideração todo o escopo de ações que a escola, e dentro dela, a docência vê-se conduzida a “oferecer” para a população que atende e acolhe. Dessa forma, me coaduno a Santos, Moreira e Gandin (2018, p. 765) quando estes expressam que

Cumprir fazer uma ressalva. Ao evidenciarmos que, por vezes, a escola, os professores e o currículo são submetidos a certos condicionantes locais não pretendemos em nenhuma medida sugerir que a escola e seus sujeitos são passivos neste processo. Tampouco afirmar que a escola em regiões de vulnerabilidade social invariavelmente sucumbe aos efeitos do território, ficando por completo imobilizada ao realizar o seu trabalho. As escolas e os professores diariamente encontram formas, dentre as quais algumas muito potentes, de realizarem o seu trabalho.

Desde esses entendimentos sobre vulnerabilidade, e sobre sua relação com o cuidado, examinei o que disseram as professoras sobre as decisões que tomam, e os discursos que a informam, no exercício docente com as crianças. Mas como elas decidem o que lhes compete?

Uma das professoras indica atuar com os casos mais “gritantes”, que podemos ler como os casos mais graves; contudo, ela, ao mesmo tempo, indica que os casos mais gritantes são os que mais sensibilizam a professora, o que denota não haver um saber específico sendo acionado por ela. Afinal, pode-se perguntar: o que se entende por mais grave? Todos os casos supostamente mais graves serão aqueles que, necessariamente, vão sensibilizar as professoras? Outra professora, no entanto, aponta para a legislação que posiciona o professor como alguém responsável pela criança.

**Catharina:** Quando vocês estão lá na escola, diante desses casos difíceis, de muitas vulnerabilidades na vida das crianças, o que que será que baliza a decisão de vocês de se envolver? O que baliza essas nossas escolhas? Quando nos perguntamos: posso me envolver mais nesse caso? Ou então, vou até aqui, nesse caso já fiz minha parte, não é mais da minha alçada. Então, como professora, se eu paro ou se eu sigo, qual é a baliza que eu posso estar levando em consideração?

**Amanda:** Eu acho que é o que sensibiliza mais, porque tem casos que vem gritantes assim e daí tu acaba te doando mais assim.

**Valentina:** Eu acho que a gente faz uma escolha, né?! Quando a gente faz o concurso, a gente sabe onde a gente vai trabalhar e a gente sabe que quem não tem perfil ou não. Claro que tem muita gente que a gente se pergunta por que que tá na rede, mas quem realmente não consegue trabalhar, se exonera. A gente sabe que tem muita gente que se exonera, porque não tem estômago pra trabalhar com a periferia. Então, quando a gente faz essa escolha, a gente sabe com quem a gente vai lidar, então eu acho que a escolha já tá ali quando a gente... Bom a escolha tá por formação, então, tu já sabe que ali tu vai encontrar essas questões, principalmente, na Educação Infantil, tu vai andar juntinho ali o cuidado com o educar, vai tá sempre junto e não tem como separar. Principalmente ali de zero a três. A gente tem uma constituição, a gente tem as diretrizes, a gente tem uma base, a gente tem uma legislação todinha e acima de tudo a gente tem o ECA, então, a gente tem uma legislação que diz que a gente é responsável por aquela criança enquanto professor, enquanto cidadão... Em qualquer situação, a gente é responsável pelas crianças, não importa se eu sou educador, professora, monitor, funcionário ou se eu sou uma pessoa que tá passando na rua. Eu estou existindo, eu sou adulto, eu sou responsável por qualquer criança. Se eu estou vendo uma situação que a criança tá em risco, porque tem uma legislação que diz isso, se eu sou desse país, tem uma legislação que diz isso. Então, eu não posso simplesmente deixar as coisas acontecerem porque não é da minha competência “Ah eu sou a professora, eu tenho que fazer a avaliação, eu tenho que planejar, eu tenho que dar as atividades, eu não tenho que comprar fralda, eu não tenho que fazer uma campanha pra ajudar essa criança”. Não né?! A gente sabe que é muito mais além do que isso.

**Jaqueline:** Pior ainda é quando o professor diz que não é nem pra trocar a fralda.

É interessante ressaltar que, em um contexto de grupo focal, onde é a interação entre as participantes que deve ser colocada em análise, eu compreendi, por meio do que foi dito pelas participantes, que havia um consenso com a fala da professora Valentina. Ao mesmo tempo, a conversa aponta para a existência de outras experiências docentes, pois acena para a noção de que “ainda existe professor que nem troca a fralda”; novamente, aqui, parece funcionar uma espécie de diferenciação com outras colegas.

Quando recupero esse trecho com ela, na conversa individual, ela remete, justamente, para uma noção de bom senso. Importa ressaltar que, na conversa individual com essa professora, foi essa a primeira vez que a noção de bom senso apareceu e eu não precisei retomá-la, pois a professora o fez. Os elementos constitutivos da fala de Valentina reforçam o argumento de que a noção de bom senso emerge desse trânsito entre as diferentes posições de sujeito com as quais ela se identifica e se narra, e assim, conduz sua conduta: *eu ajo como professora e eu ajo como cidadã*. A legislação funciona como um respaldo para a narrativa desse trânsito, na medida em que ela compreende que, como professora, mas também como qualquer civil, ela tem responsabilidades sobre uma criança. Na governamentalidade neoliberal,

manter a profissionalização é uma estratégia importante, na medida em que garante ao exercício docente o status de uma expertise e essa é valorada como eficiente para as conduções das condutas desejáveis, porque entende-se que um sujeito “possuidor de certos conhecimentos técnicos da educação, poderia aplicá-los para fazer com que o outro aprendesse de maneira mais eficaz e fosse mais seguramente o que dele se espera.” (SANTOS, 2009 p. 21).

O aceno da professora para a legislação pode ser lido como a procura por um respaldo legal, científico, uma expertise para a sua ação também nas outras posições de sujeito. Nessa direção, eu provoco as professoras a pensarem sobre a relação que podemos estabelecer entre as vulnerabilidades vividas pelas crianças e exercício docente. Elas parecem compreender que é desejável que enunciem uma distância entre a responsabilidade de educadora e as práticas assistenciais conforme venho mostrando, mas, ao mesmo tempo, falam dessas últimas quando eu as provoco a dizer o que compõe o seu exercício docente nas escolas periféricas. Amanda faz uma explanação na qual diz que compreende, justamente, como maiores dilemas da nossa profissão “entender aquilo que compete ou não” à nossa atuação docente, frente às muitas carências vivenciadas pelas crianças da nossa rede. Entendo, a partir do que enunciam minhas colegas, que embora a partir de alguns discursos possa ser indesejado, torna-se difícil ou inviável que a prática docente com as crianças pequenas nas escolas periféricas seja descrita sem que ações como essas sejam mencionadas, porque estas ações acabam sendo constitutivas da docência que se pode exercer nesse contexto. E, assinalo que elas praticam o bom senso docente como uma estratégia para tomar decisões frente a esses dilemas com que se deparam.

É importante, então, entender que esse trânsito entre posições de sujeito distintas que a prática docente do bom senso demanda e faculta é importante, porque faz funcionar a Atenção à Primeira Infância, e que funciona como uma estratégia analisada, sob outro viés, em outros contextos, que visam o desenvolvimento infantil e o cuidado dos bebês e das crianças pequenas.

Klein e Meyer (2015) descrevem um contexto de implementação do PIM enfatizando que, nele, as visitadoras também precisavam se deslocar, mesmo que temporariamente, entre as posições de mulheres da comunidade e mulheres representantes da política. Segundo as autoras, este trânsito era possibilitado pelo acionamento de conhecimentos cujo *status* era diferenciado: conhecer os ensinamentos técnicos do PIM, por meio da capacitação, e conhecer a comunidade, o que é possibilitado por seu pertencimento aos contextos sociais e/ou locais aos quais a política se orientava. Ou seja, esses parecem ser indicativos de que nossa racionalidade política exige dos sujeitos que se envolvem com a infância vulnerável um trânsito; sugerem, também, que mesmo que esse trânsito não esteja explicitado nos documentos formais, ele se torna necessário e garantidor do alcance de muitos dos objetivos que se quer atingir.

O que minha pesquisa permite dizer é que, no contexto da docência, algumas professoras reconhecem a necessidade desse trânsito e o praticam dizendo que estão usando o bom senso. Neste sentido, parece que a professora pratica o bom senso para conduzir a população a uma norma e manter-se como profissional.

A norma, como já explorei, na inteligibilidade que nos conforma, acena para uma criança cuja vida é assegurada e otimizada, a fim de que ela possa vir a participar do jogo social na vida adulta e isso informa e explica as diferentes políticas e programas que têm sido colocados em ação, com o objetivo de capturar os sujeitos infantis nos mais diversos âmbitos e acabam por condicionar, de uma forma ou de outra, o trabalho que uma professora pode desenvolver em uma EMEI.

Bujes (2015, p. 274) afirma que a racionalidade neoliberal conforma um deslocamento importante nos objetivos das políticas voltadas para a infância: “enquanto numa lógica associada ao liberalismo as práticas de cuidados eram vistas como um direito *das* crianças, o neoliberalismo considera a provisão de cuidados como investimento *nas* crianças”. Investe-se nas crianças, como já indiquei, para que elas otimizem suas vidas e venham a participar, na vida adulta, de forma competente do jogo social. A isso, Carvalho (2016) problematiza argumentando como distintos discursos tem concorrido para posicionar a infância como “janela do futuro”, significando-a como tempo crucial para as aprendizagens necessárias a sujeitos futuros produtivos. Parece ser em função dessas aprendizagens e dessa noção sobre a infância que a otimização da vida de uma criança, no nosso tempo, passa pela escola infantil de forma importante. Por isso, todos os esforços – dos diferentes sujeitos – buscam assegurar seu bem-estar e isso demanda uma gama de cuidados que devem dar-lhe, minimamente, condições de ir para a escola e, estando nela, participar das propostas pedagógicas. É no contexto dessa lógica que as professoras usam o bom senso para que, como “braços do Estado”, possam conduzir as crianças a esse bem-estar, seja como professoras, cidadãs ou em outras posições nas quais seja possível reconhecer-se e enunciar-se.

Ainda neste ponto, recorro ao trabalho de Lockmann (2013), pois entendo que ele me ajuda a fazer avançar um pouco mais a análise que estou propondo. Lockmann, em sua tese de doutorado, historiciza a assistência social no Brasil para argumentar que as suas práticas contemporâneas funcionam a partir da escola ou, ao menos, se apoiam no espaço escolar e na escolarização para promover aquilo que, nelas, se nomeia como “qualidade de vida”. Para o argumento que a autora defende, a historicização dos diferentes modos como a Assistência Social desenrola-se no Brasil foi fundamental. Sendo assim, a autora sinaliza que, no Brasil do começo do século XIX, as práticas de caridade, filantropia e benemerência dão-se junto aos

necessitados, “orientadas pelo princípio da salvação divina, o qual se alcançava por meio do batismo ou das orientações espirituais concedidas aos diferentes grupos de necessitados” (LOCKMANN, 2013, p. 188) e, também, se direcionavam aos cuidados do corpo, sua sobrevivência e/ou seu desenvolvimento. Eram práticas de salvação da alma e do corpo dos abandonados e dos desprovidos que se traduziam, segundo a autora, em ações como dar de beber e comer, dar esmolas, tratar doenças e abrigar os pobres, bem como acolher e educar as crianças rejeitadas.

Tais auxílios eram prestados por sujeitos informados pela moral religiosa. “Há, nessa época, um tipo muito específico de manifestação da verdade, uma verdade religiosa que se utilizava da fé cristã para agir sobre a vida dos sujeitos aqui na terra” (LOCKMANN, 2013, p. 189). A autora, debruçada sobre os estudos de Foucault, mostra como, nessa época, ajudar os outros era uma ação informada por esse raciocínio metafísico: os sujeitos tinham a conduta conduzida pela moral cristã que tornava inteligível um modo de agir ocupado com a promessa da salvação eterna. Da mesma forma que tenho buscado mostrar como, hoje, o neoliberalismo (fazer parte do jogo) torna-se um modo de vida, “promover a salvação eterna” era o que informava a mentalidade naquele momento. Desde essa forma de pensar, a moral religiosa fazia-se verdadeira e fornecia uma determinada inteligibilidade: era preciso ajudar os necessitados para que eles, e também o próprio sujeito benevolente, alcançassem a salvação eterna.

Dialogando com o trabalho de Lockmann (2013) e também com o de Carvalho (2016), me pareceu produtivo pensar que ‘a ajuda’ segue sendo uma prática realizada, mas agora ela está informada por uma outra indexação do poder que toma a infância como “uma janela para o futuro”, ou seja, como lócus da construção de um futuro melhor. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 62-63) “o foco no planejamento de políticas voltadas para crianças e suas famílias tem grande importância”, porque há toda uma discursividade que faz verdadeira a ideia de que “quanto mais equitativa for a educação inicial, menores serão as desigualdades futuras”. Acredito ser possível apontar que segue existindo, no futuro, uma espécie de promessa de salvação: não mais no futuro metafísico, descrito na pesquisa de Lockmann, mas em um futuro que é a vida adulta.

A campanha do programa *Criança Feliz*, de 2018, me parece exemplar dessa manifestação da verdade que entende o cuidado com a infância como um investimento no futuro. Se, por um lado, as professoras disseram que não reconhecem as políticas e os programas federais, conforme apontei na discussão metodológica, por outro, parece possível afirmar que elas acabam sendo governadas por eles, tornando-se sujeitos de suas verdades, por

exemplo, ao usar o bom senso para fazer doações como cristãs e/ou cidadãs que também são; ações essas que, com efeito, viabilizam, dentre outras coisas, a permanência das crianças na escola.

FIGURA 1 – Campanha do programa *Criança Feliz*, 2018



Fonte: Ministério da Cidadania.

É importante ressaltar que, nas perspectivas foucaultiana e dos estudos de Gênero pós-estruturalistas, o sujeito não é visto “[...] como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece.” (FOUCAULT, 1995, p. 20). Com isso, argumento que a professora sensata não existe *a priori*. O que existe são posições de sujeito, “formas-sujeito”, subjetividades, que são fabricadas, forjadas, a partir desses saberes que descrevem e produzem o que passamos a reconhecer como vulnerabilidade das crianças. Saberes esses que, ao mesmo tempo, dizem à educadora que ela só pode e deve como professora ocupar-se com essa vulnerabilidade se sua ação for aproximada e/ou legitimada pela ordem do pedagógico, de forma que, ou entra para a ordem do pedagógico ou deve ser cortada da docência e filiada a outras posições de sujeito que a professora assume. O uso do bom senso parece permitir essa transição.

Sendo assim, a partir deste capítulo, me parece ser possível apontar, em um esforço de concluir essa parte para retomar a análise no próximo, que constituída em meio aos sentidos de uma infância como futuro e de uma docência design demandadas pela racionalidade neoliberal, a professora da Educação Infantil que trabalha na periferia age no gerenciamento da pobreza e(m função) do pedagógico para garantir bem-estar às crianças. A prática desse gerenciamento é significada como bom senso. Ao mesmo tempo, quando promover e cuidar do bem-estar extrapola muito aquilo que se pode acoplar ou relacionar com um fazer pedagógico, as professoras usam o bom senso para posicionar-se em outras posições de sujeito, resguardando a sua profissionalização.

### **3 “COM AS ARMAS QUE A GENTE TEM”: GÊNERO COMO ORGANIZADOR DE CONDUITAS DOCENTES SENSATAS**

No capítulo anterior dediquei-me a descrever alguns discursos, evidenciando elementos que vão conformando o trabalho das professoras e constituindo o que chamo, a partir do que elas me disseram, de prática docente do bom senso. Argumentei que, como prática docente, o bom senso funciona na direção de uma preocupação com o bem-estar integral das crianças, compreendido como norma produtiva. Ele possibilita um modo de exercer a docência com crianças pequenas que, ao mesmo tempo, resguarda a profissionalidade docente e permite que as professoras se ocupem com algumas das vulnerabilidades das crianças que aparecem como um certo “efeito aluno” nas escolas da periferia.

Explorei que, praticando o bom senso, as professoras funcionam como docentes designers e, também, enunciam-se em diferentes posições de sujeito “que não a de professora”. Posicionam-se como “cidadãs”, “cristãs”, entre outras. Volto a explorar esses elementos que conformam o exercício docente dessas professoras, nesse momento do texto. Minha intenção será apontar e descrever os modos como noções de gênero atravessam e organizam a prática docente do bom senso.

Cabe ressaltar que, como expus no capítulo 1, para a elaboração deste trabalho investigativo elegi dois pontos de partida, de igual peso e articulados entre si, que me possibilitaram construir e defender a tese do funcionamento de uma docência sensata; enfatizei no capítulo 2 aquilo que a grade de análise da racionalidade neoliberal me permitiu problematizar; agora, neste capítulo, operacionalizo com maior ênfase o conceito de gênero que assumi como ferramenta analítica. Em decorrência dessa organização, em alguns momentos irei retomar excertos das conversas com as professoras para poder descrever aquilo que a ferramenta gênero permite discutir em trechos que já examinei.

#### **3.1 Bom senso como *prática que supre falhas estratégicas***

A necessidade de assumir diferentes posições de sujeito é narrada pelas professoras como decorrência das falhas das políticas que atendem a população infantil. Por exemplo, Cristi Jaqueline na começa a doar fraldas para o aluno em função da interrupção de uma política de assistência que a família acessava por meio do CRAS. Amanda, por sua vez, diz o seguinte:

**Amanda:** Eu acho que tem uma interferência direta, não é?! Direta...

**Catharina:** Tu consegues me dizer um pouco sobre o que tu achas dessa interferência das políticas públicas no nosso trabalho?

**Amanda:** Há interferência até quando elas não funcionam. Essa falta de política em determinadas situações é o que acaba deixando uma responsabilidade maior para nós, não uma responsabilidade, uma demanda.

Eu começo o doutorado inquieta com isso porque eu também entendia que as “coisas acabavam sobrando para nós” e que, de certa forma, isso era uma falha absorvida pela escola e pelas professoras. E o que pude compreender ao longo da feitura dessa pesquisa foi que esse “sobra para nós” pode ser entendido não como falha ou inoperância das políticas, mas como efeito estratégico da razão de estado regida pela governamentalidade neoliberal em articulação com pressupostos de gênero.

Para sustentar esse argumento retomo o que diz Foucault, em *Segurança, território e população*, ao definir o que entende como governamentalidade. Ali, ele (FOUCAULT, 2008a, p. 158) afirma que sua analítica sobre as disciplinas lhe permitiu “sair dos pontos de vista internos, para os pontos de vista externos”, ou seja, lhe possibilitou transitar de dentro de uma verdade para a exterioridade que permite enxergar a história [de um objeto] e as condições de sua emergência. Em suas palavras, compreender a potência desse movimento era “recusar-se a adotar um objeto já pronto [...]. Era recusar-se a querer medir as instituições, as práticas e os saberes com o metro e a norma desse objeto já dado”. E, ao fazer essas constatações que o levarão, justamente, a pensar sobre governamentalidade, Foucault sugere que

[...] a história real [de um objeto, como por exemplo, a relação entre políticas públicas e docência da Educação Infantil] não é comandada pelos sucessos e fracassos de sua funcionalidade, mas ela se inscreve na verdade em estratégias táticas que se apoiam até mesmo nos próprios déficits funcionais. (FOUCAULT, 2008a, p. 158).

Na esteira desse pensamento pude pensar que, implicadas com as crianças, de dentro da escola eu e minhas colegas professoras estamos certas ao dizer que há falhas, *gaps*, déficits, pontos não previstos pelas políticas públicas para fazer a atenção à população infantil funcionar. Desde o nosso entendimento, o estado falha no cuidado com a população infantil, pois não prevê o todo necessário para as intervenções na vida das crianças. As professoras dizem que a rede não funciona e, em função disso, muitas coisas “sobram” para elas e, em função dessas “sobras” e da inexistência de uma rede de atenção plena, elas veem a necessidade de usar o bom senso. Como ferramenta analítica, o gênero permitiu-me colocar em suspenso essa noção de falha para olhá-la desde uma ótica “de fora” e isso levou-me a torcer minha compreensão, do modo como passo a expor agora.



Vejamos o que dizem as professoras:

**Catharina:** Estou tentando pensar na relação que se estabelece entre a política do PIM e a escola, com os primeiros anos da escola infantil, e queria escutar vocês sobre isso. Eu estava perguntando antes, em que o trabalho das visitadoras se aproxima ou se distancia do trabalho que nós, como professoras na Educação Infantil, fazemos? Me corrijam se eu estiver errada, vocês estão dizendo que as visitadoras têm um número reduzido de crianças então elas podem fazer uma escuta, lançar um olhar para as crianças que são diferentes da escuta e do olhar que a gente consegue fazer no coletivo da escola, é isso? Agora vocês começaram a trazer que isso, que essa pouca quantidade de crianças qualifica esse olhar e essa escuta, isso lá no PIM. Mas e aí? O que isso significa em termos de proposição e de oferta da escola de Educação Infantil? Como vocês veem isso? Então, vamos pensar, somos pedagogas, não estamos lá no PIM PIA, estamos na escola, mas vocês dizem que o PIM PIA é qualificado. Essa é a nossa posição frente a esse programa? O que esse programa significa para a escola e em termos de proposição do Estado para a primeira infância?

**Valentina:** É que é complicado porque é a mesma rede, né?! O programa é da rede, a escola é da rede e a escola não tem o mesmo apoio que o programa tem. Porque quando passou o vídeo eu até anotei aqui rede de apoio, ali eles trouxeram Bolsa Família, CRAS, FASC, posto para pegar remédio, para pegar livro na Secretaria da Cultura. Então essa família conhece tudo, o que que eu vou trazer da minha realidade? As minhas famílias não sabem que elas têm essa rede de apoio, eu não sabia dessa rede de apoio, eu fui saber dessa rede de apoio quando eu fui lá pra escola de Ensino Fundamental. Lá na escola de Ensino Fundamental, através do SOE, as famílias sabem que elas têm essa rede de apoio, as crianças vão pro CRAS, as crianças vão pro encaminhamento do posto, tudo se resolve assim, acompanhamento de psicólogo, parece que no Fundamental tudo funciona e a infantil é sempre esquecida. A gente precisa encaminhar uma criança, a gente não sabe pra onde que a gente vai, sabe?!

**Jaqueline:** E se a gente [referindo-se a Educação Infantil] encaminha pra um posto ela vai conseguir um ano depois, dois.

**Luiza:** Tem isso do Fundamental. Eu sou pedagoga com habilitação em Orientação Educacional, pelo que foi me passado, nós como orientadoras nunca poderíamos fazer um encaminhamento dizendo “Olha a gente encaminha pra psicólogo, pra fono”, não, a gente encaminha para o pediatra e em anexo coloca o relatório de avaliação daquela criança. E entrando para o Fundamental eu me deparei com “Não, a gente tem uma ficha que encaminha...” eu pensei assim “Meu deus do céu, quanto tempo eu perdi?”. Porque assim, têm crianças que a gente acaba criando vínculo com as famílias. Quantas mães vão lá e dizem “Meu Deus, agora meu filho foi pro 3º ano e ele não vai ser aprovado porque ele ainda não sabe ler, ele não sabe escrever” e eu já tinha feito esse encaminhamento lá no Jardim, tinha dito pra essa mãe “Procura porque tem alguma coisa que não tá legal, não é normal, têm algumas coisas que ela já deveria ter superado” e aí a mãe “Ah pois é tá difícil, não sei o que”, entra no Ensino Fundamental até se darem conta já passou um ano e vai ficando. E essa criança? Ela vai ficar assim sempre a margem?

**Catharina:** Vai ficando em termos de que?

**Luiza:** De conhecimento, de cognitivo.

**Jaqueline:** A rede de apoio funciona pra apoiar a produção desses conhecimentos? Na construção desses conhecimentos, na opinião de vocês, é isso?

**Luiza:** O que a gente gostaria é que a nossa rede de apoio ela conseguisse chegar também nas escolas de Educação Infantil pela porta da frente. Sabe aqueles casos, por exemplo, nós temos as assessoras da educação especial e quando elas vão na escola a gente coloca para elas a situação, só que tem coisas que fogem do trabalho delas, porque é uma questão mais assim, de um encaminhamento para um pediatra e tal. Outra coisa, a questão das visitas, a gente não consegue mais fazer porque a nossa carga horária é tão fechada e o nosso acúmulo de trabalho é tão grande que nós não temos assim dois ou três dias pra fazer uma visitação em um posto, em um CRAS. Ou a gente vai com as crianças tudo ou não vai.

**Valentina:** Essa questão que a Luiza traz da assessoria especial, né, que parece que acabou agora, na SMED não tem mais o setor. Isso foi assim, eu sei que não é a nossa discussão, mas eu acho importante trazer porque é uma comparação que eu faço tendo vivido as duas realidades de Educação Infantil, em escola de Ensino Fundamental do município e em Educação Infantil na escola de Educação Infantil. A escola de Ensino Fundamental tem a

SIR,<sup>39</sup> então essas crianças com alguma limitação, elas são atendidas pela SIR e a SIR tem toda uma questão de encaminhamentos para neuro, para psicólogo, para fono, fisio... Então essa criança tem todo um apoio e daí é desde a criança da Educação Infantil, então pega tudo. E a gente quando está lá na Infantil não, a gente tá lá com aquela criança, a gente não tem qualificação porque acabaram também com os educadores especiais. Acabaram com a habilitação que tinha do curso de graduação, a gente não tem mais as pessoas especialistas, a gente recebe às vezes uns estagiários da Educação Especial, mas que eles são da História, da Matemática.

**Luiza:** Mas eu estou agradecendo porque as últimas de Pedagogia que eu tive dá vontade de jogar na parede e eles, tô com dois meninos lá fantásticos. Meu deus, o trabalho que eles fazem, eu digo “Olha meninos, vocês vão ser ótimos professores”, porque eles têm um cuidado, eles têm uma atenção, eles sentam, eles brincam com as crianças, coisas que pedagogas não faziam, de sentar no canto e ler. Teve uma, o auge, porque ano passado a gente teve e eu prefiro não ter estagiário, ela comeu o lanche do menino. O menino trazia, a mãe fazia o lanche e o guri não quis comer, sim, autista, celíaco, aquela coisarada toda, imagina aí “Ai mas ele não quis”, “Mas tem que voltar pra casa pra mãe saber o quanto...”, “Ah é”. Gente, sabe?! Enfim, estou contando isso para dizer que não tem mais esse profissional.

**Valentina:** Então, é o que a gente tem, sabe? Então a Educação Infantil não tem. Tem as assessoras, mas eu acho que eu vi as assessoras da especial umas três vezes esse ano lá na escola e a gente tem crianças que precisam muito de uma atenção. E a gente faz o que com essa criança? Que inclusão é essa que a gente não sabe o que faz com essa criança? Vai passando, vai passando, os dias vão passando, os anos vão passando e a criança vai chegar no Fundamental como? Vai chegar no 3º ano como? Como que a gente vai entregar? Porque a gente se preocupa como que a gente vai entregar, porque a gente está vendo que a gente precisa fazer alguma coisa com aquilo ali. E a Educação Infantil é de competência do município e o município não tem esse olhar para a Educação Infantil porque a Fundamental tem, porque o PIM PIA tem e a Educação Infantil não tem.

**Leila:** E a impressão que eu tenho é que cada vez menos eles estão tendo esse olhar. Então agora esse ano então...

**Luiza:** E essa criança vai chegar no Ensino Fundamental e não vai ter as questões que não são especificamente de aprendizagem, é de tudo. É na qualidade de vida, é nas relações, o sofrimento quanto às dificuldades que ela vai enfrentando, é tudo.

Ao comentar o filmete institucional do PIM PIA Porto Alegre, as professoras vão dizendo que não reconhecem a articulação entre serviços que o programa expressa. Elas dizem que, como professoras nas escolas onde trabalham, não reconhecem uma rede articulada de Atenção à Primeira Infância, e sinalizam que tampouco as famílias que elas recebem nessas escolas reconhecem ou acessam essa rede nesses moldes de pleno funcionamento. A seguir apresento o diálogo que segue entre elas, a partir da minha mediação:

**Catharina:** Vamos recuperar uma coisa que a Valentina estava dizendo. Vimos o filmete institucional do Pim Pia e vocês dizem que ele mostra uma rede de apoio. E vocês estão dizendo que a gente, na escola, não vê esse apoio, pelo menos na escola infantil, isso? Mas vamos pensar assim: a criança está conosco na escola e eu acredito que vocês desenvolvem, que nós desenvolvemos, determinados trabalhos com essas crianças, nós trabalhamos com essas crianças. Talvez não com a qualidade, quero dizer, vocês estão me anunciando que não com a qualidade que vocês gostariam de desenvolver, que seria com essa rede, mas vocês fazem coisas e eu gostaria que vocês pudessem me dizer o que fazem. Porque aí tu (apontando para Valentina) estavas dizendo “Ela vai passando”, o que é esse “ela vai passando”? Porque vocês não têm a qualidade que gostariam de ter, mas vocês trabalham. E aí qual é esse parâmetro? Quais são as decisões que vocês vão tomando dentro dessa situação que é ter as crianças na escola, mas sem o apoio como vocês dizem?

<sup>39</sup> Sala de Integração e Recursos.

**Maria Luiza:** A nossa realidade lá, a gente sente a falta de apoio e de parceria das próprias famílias. Porque são famílias despreparadas, né, então tem crianças, claro que não são todos, não dá pra generalizar, mas tem crianças que entram lá na escola, por exemplo, é a partir de Maternal 1, entra no Maternal 1 fica M1, M2, Jardim A e Jardim B, quatro anos com a gente e desde o M1 tu vai olhar a pasta da criança no arquivo e são N registros, N atas, várias. Porque a gente chama a família, a gente dá um encaminhamento, tem famílias que dizem para nós “Eu não vou levar, eu vou guardar, eu vou rasgar”.

**Catharina:** Então, em geral, vocês chamam as famílias para?

**Maria Luiza:** Para conversar, para orientar, para ver possibilidades com essa família de uma busca de uma ajuda, visando o melhor para a criança. E tem famílias que não [ela não completa a frase].

**Luiza:** Não é 100%, mas um número razoável acontece isso. E assim ó, eu estou também participando, vou começar a participar mais efetivamente da redinha, eu não sei se vocês conhecem as redinhas.

**Maria Luiza:** A gente teve até problemas com a redinha lá na escola, porque uma das pessoas que estava na reunião conhecia determinada família que foi citada e a família citada soube, não foi ético. Desde então a gente tem uma restrição com a redinha. Porque a gente não passou por uma boa experiência.

**Luiza:** É, nós, assim, começamos o nosso trabalho, porque a escola tá do lado do CRAS, então nós começamos também.

**Catharina:** Do lado, fisicamente tu dizes?

**Luiza:** Sim, é. E nós começamos com uma estagiária de assistência social, com um trabalho que ela queria dessas questões para saber como era alimentado o sistema de informações dessas famílias beneficiárias. Então a família que tenha o Bolsa Família, como é que é? Como é que acontece? E a gente descobriu que é muito estanque, a saúde faz uma coisa, a escola faz outra e o CRAS faz outra. E aí a gente detectou nessas conversas que as famílias já sabem dar respostas convenientes a cada instituição. Por exemplo, a criança não está indo à escola, o CRAS chama porque recebeu lá na escola as faltas, aí a família vai lá, vai perder o benefício, “Não, é que ele estava doente”, “Mas vocês não falaram?”, “Não, é que eu estava sem passagem pra ir pra escola”. Aí tá, a escola então que não ligou para essa família, aí quando a escola chama, “Porque que está faltando?”, “Aí ele tá sem passagem, alagou a casa”. Tá, então quer dizer, era uma família para estar nos programas de habitação e tal. Aí vão os agentes de saúde, “Tá, essa criança tá doente aqui ó, teve tantas entradas lá no posto por pneumonia, por não sei o que, não sei o que”, “Ah, é porque o Bolsa Família foi cortado”. Então assim ó, eles para cada um sempre se vitimando e quando começa a apertar fogem como foi um caso que a gente tá trabalhando de uma criança, irmão de um dos nossos, que sofreu fratura na perna por violência. Quando se começa a perceber, eles não vão mais no posto referência, eles começam a levar em outros locais, porque se fosse no posto já puxa toda a ficha, a criança ficaria lá e a mãe ficaria. Não, ela foi no pronto socorro, saiu lá da Cruzeiro. No pronto socorro acharam aquilo meio estranho, fizeram o procedimento, mas estava na entrevista ali e ela simplesmente pegou a criança e foi para a praia. Só que, que bom que lá na praia, o Conselho Tutelar de lá, porque precisava tirar a tala e aquela coisa, foi no posto e o Conselho Tutelar ligou para Porto Alegre, porque pelo endereço conseguiu localizar. Então assim ó, essa criança hoje está abrigada. A gente tem todas essas coisas que as famílias também já sabem como responder para nós algumas coisas do tipo “Eu vou rasgar”.

**Catharina:** Mas aí de alguma forma o teu exemplo nos traz uma situação de um atendimento que funcionou, de certa forma. Porque essa família foi num lugar, bom ela sabia dar a resposta, mas se deparou com um profissional atento que disse “perai”, aí ela foge, quer dizer, ela viajou, ele teve que sair do seu lugar, ela foi para a praia e mesmo na praia foi acionada. Então de certa forma funcionou. Vamos pegar esse exemplo para a gente pensar dentro disso, qual seria, no nosso entender, a função da escola?

**Luiza:** De manter todas essas pessoas de proteção, Conselho Tutelar e tal, informados, só que o que que acontece? Os dois irmãos, que atualmente vivem com o pai, pois quem agrediu foi a mãe, um dos meninos quando foi visitar a mãe, ele levou uma queimadura aqui atrás, que é o nosso aluno e tem toda uma situação que é do grupo dos moradores de rua, o Ação Rua, que agora eles estão praticamente evadidos da escola e a gente não consegue contato. Nem o pessoal do Ação Rua consegue contato com eles, ninguém consegue. E são duas crianças, uma do Jardim e uma do primeiro ano. Irmãos desse pequenininho de dois aninhos que teve a perna quebrada. Teve que acontecer uma tragédia, sabe Catharina? Porque assim, houve uma agressão, houve um boletim, sabe? Um boletim de saúde e depois isso acontece de novo.

**Catharina:** E a escola já antes de acontecer essa tragédia, a escola já percebia que uma tragédia estava anunciada. É isso que tu tá querendo dizer?

**Luiza:** Nós até que não porque a gente não tinha todo esse retrato, mas as políticas públicas que chegam até essa família através do Ação Rua, através do Conselho Tutelar, já deveriam ter... Só que é muito complicado porque é aquilo que eu falava lá no começo, são questões culturais né, são arranjos. Por exemplo, a questão com os moradores de rua é muito complexa, é muito complexa. A gente não vai mudar eles, “Ah eles vão ter uma casinha”, não, a gente tem que respeitar. Mas as crianças precisam ser olhadas como crianças de direito e também precisam entrar em contato com seus pais, todas aquelas N questões.

**Catharina:** Então eu queria resgatar com vocês esse exemplo de uma certa rede que funcionou, embora tenha funcionado quando aconteceu uma tragédia. Antes as gurias aqui trouxeram os exemplos que, diferente das visitadoras do PIM, na escola nós atendemos um grupo maior de crianças. Nesse coletivo, então, se nós vamos percebendo que as crianças têm algumas necessidades, se a escola de alguma forma está vendo que alguma coisa ali tá mal, a escola está lançando esse olhar. “Hum, tem uma coisa aqui que tá mal com essas crianças, com essa família”, o que se faz? E aí a escola não sabe direito o que fazer, embora tenha conselho escolar, as restrições com a redinha, as estratégias para cessar infrequências. Só que a criança não está bem, talvez não esteja aprendendo, está na escola, mas ela não tá sendo incluída, estamos percebendo que não está sendo cuidada. E aí, bom, não tem apoio, como vocês falaram, mas isso vai acontecendo, vai aparecendo no dia a dia da escola para vocês. Isso que a gente tem que ir de alguma forma dissecando, o dia a dia da escola é o nosso dia a dia como professor e como professora. Então eu queria que pudessem, e também...

**Luiza [interrompendo]:** É das 8h da manhã até o meio dia, das 8h da manhã até as 17h ou das 7h da manhã até as 19h, quando não tem que levar em casa, né?

**Catharina:** É. E aí assim, como colega de vocês, eu tenho certeza que embora essas dificuldades, vocês fazem coisas. E aí eu queria que vocês, que a gente pudesse contar um pouco disso, do que a gente faz, uma vez inseridas dentro dessa rede que ora existe, que ora não existe nas palavras de vocês. Qual é a demanda da professora e do professor na Educação Infantil frente a essas situações? O que é do nosso escopo?

**Jaqueline:** O que eu acho mais distante, Catharina, é como esse fazer é diferente inclusive com os profissionais com quem a gente trabalha, né, porque muitos a gente observa. No berçário a gente observa muitas situações, com essa perda de benefícios e de coisas, nós já tivemos bebê em situação de rua, né, porque o casal recebia o benefício e foi eliminado lá um grupo do CRAS, eles perderam o vínculo, perderam o aluguel, foram despejados e daqui a pouco eu tenho um pai, uma mãe e um bebê na rua, né.

**Catharina:** Teu aluno?

**Jaqueline:** Meu aluno. Aí a gente lança assim, “Gente vamos se mobilizar, o que a gente pode fazer? A gente não vai colocar eles pra dentro de casa, mas de que maneira a gente pode ajudar”, “Ah, isso não é comigo”, “Vamos trazer fralda”, “Aí não tá vindo um pessoal, que não tem fralda” e eu disse “Não, isso não é motivo para não vir para a escola, a gente dá um jeito”. Aí uma traz um pacote de fralda, outra traz roupa, outra quer ajudar com alimento, aí outra diz assim “Aí gente isso é problema da prefeitura, a gente não tem que fazer esse tipo de coisa”, então dentro de um mesmo ambiente as pessoas com mentalidades diferentes.

**Luiza:** Com pessoas com a mesma formação, às vezes, né.

**Jaqueline:** A chegar ao ponto, de eu como professora, que deveria ser a coordenadora da equipe do berçário, que sou eu e são mais cinco pessoas que trabalham comigo, ter que colocar fralda na mochila dele escondida para eles levarem para casa, porque se não tem um ou dois colegas que vão fazer um escândalo porque a gente tá mandando fralda.

As professoras falam que ou o serviço não existe, ou que o acesso a ele é muito demorado, ou, ainda, que o serviço é problemático e sem conexão com a escola e que isso vai fazendo com que, embora a Educação Infantil tenha alertado, muitas crianças acabem “passando” e cheguem ao Ensino Fundamental com problemas que não são especificamente de aprendizagem, *é de tudo*. Saliento que hoje, após ter realizado essa investigação, reconheço alternativas e instâncias no serviço municipal para articular a Atenção à Primeira Infância,

como, por exemplo: a Gerência Distrital de Saúde;<sup>40</sup> o Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente (NASCA); o setor de Vigilância da Violência, serviço que as escolas podem acessar de forma online, inclusive de forma anônima, sob orientação expressa da SMED/POA desde o ano de 2018; as Comissões de Enfrentamento à Infrequência (PEEI), que articulam direções, conselhos escolares e distintos setores da SMED/POA, entre eles, por exemplo, o setor responsável pelo Bolsa Família e em cooperação com o Ministério Público (MP). Contudo, importou-me considerar o que disseram as professoras: parece que em algumas vezes elas desconhecem os serviços, em outras não confiam neles, ou, ainda, encontram dificuldade de contatá-los, dado o funcionamento das EMEIS, regido por um determinado calendário escolar e por um período quase exclusivo de trabalho das professoras junto às crianças. Ou seja, embora os serviços possam existir, minhas colegas debateram que muitas vezes as escolas ficam sem saber sobre algumas crianças, mesmo considerando que tais crianças precisariam estar no espaço escolar para além do direito que isso representa, como forma de segurança e cuidados básicos com suas vidas. Luiza, que é coordenadora pedagógica, evidencia, talvez pela possibilidade e demanda da função que ela ocupa, que investe no movimento de buscar a conexão com outros serviços. Ela e as demais professoras dizem buscar apoio das famílias, buscam orientá-las, e também, dentro da escola, buscam sensibilizar as demais colegas. Ou seja, ao ignorar a existência ou não reconhecer o pleno funcionamento do que elas chamam de rede de apoio, as professoras descrevem os déficits e falam de falhas na Atenção à Primeira Infância, mas também agem frente a elas como são capazes de me dizer. Compreendi que as falhas servem ao *modus operandi* do estado neoliberal, uma vez que diante dessas questões não previstas pelas políticas ou que acabam não chegando à população, as professoras conduzem suas condutas na direção de preencher esses *gaps*. Mas como e porque se constroem processos de trabalho que acabam permitindo que as professoras deixem de ser informadas sobre a existência e protocolos de acesso a esses serviços, ou ainda, que suas cargas horárias e calendários de trabalho não prevejam momentos específicos e contínuos para o estabelecimento desses contatos e dessas articulações?

Uma vez que esses momentos formalmente definidos para que os sujeitos professoras empenhem-se com essas medidas de atenção não existem, segundo as professoras com as quais

---

<sup>40</sup> Conforme a PMPA, “as GD são estruturas administrativas e gestoras regionais e também espaços de discussão e prática onde são operacionalizadas todas as estratégias para a atenção à saúde na esfera do SUS. Na cidade, estão distribuídas em oito regiões de saúde: 1) Centro, 2) Noroeste /Humaitá /Navegantes /Ilhas, 3) Norte /Eixo Baltazar, 4) Leste /Nordeste, 5) Glória /Cruzeiro /Cristal, 6) Sul /Centro-Sul, 7) Paternon /Lomba do Pinheiro, 8) Restinga /Extremo-Sul. São compostas por Unidades de Saúde, Centros de Especialidades e Serviços Especializados Ambulatoriais e Substitutivos”. PMPA. Porto Alegre. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p\\_secao=808](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sms/default.php?p_secao=808). Acesso em: 15 fev. 2019.

conversei, e como eu mesmo atesto pela minha experiência escolar, as docentes poderiam dar conta do trabalho pedagógico com as crianças, e as outras ações, de doação de materiais, de orientação das famílias sobre o acesso a outros bens e serviços, de realização de cuidados corporais que não aqueles decorrentes do trabalho na escola ou que acontecem durante o tempo em que a criança está na escola – para citar as ações exploradas no capítulo anterior –, poderiam não ser realizadas por elas. Ocorre que a posição de sujeito professora se faz em meio às relações de poder entre o discurso profissional e uma série de outros discursos. Uma vasta e conflitante gama de conhecimentos concorre na direção de conformar o campo de atuação do sujeito docente, e é o resultado dessas relações de poder, e não o conhecimento profissional docente em “estado puro” que interpela esses sujeitos. Quando descrevemos uma posição de sujeito, por certo privilegiamos a descrição de um conhecimento em detrimento dos outros, contudo, nenhum indivíduo vive a sua vida, relaciona-se com os outros e com o mundo, de forma compartimentada entre suas posições de sujeito. Com isso, quero chamar atenção que nossas posições de sujeito que ocupamos se constituem em meio a muitos conhecimentos e, entre eles, estão conhecimentos de gênero.

Scott (1995), justamente ao conceituar gênero como uma categoria de análise, forneceu a possibilidade de entendermos gênero como forma de conhecer a vida e de produzir os sujeitos vivos.

Cabe lembrar que, segundo a perspectiva foucaultiana, desde o fim do século XVIII, a razão de ser do Estado torna-se a intervenção na vida. Ou seja, o poder expresso, e ao mesmo tempo, ressignificado pelos conhecimentos que sustentam o Estado, estão comprometidos com a regulamentação dos modos de viver da população. Esses conhecimentos devem dar condições ao Estado de funcionar como

[...] uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer em uma massa viva; uma tecnologia que procura controlar [eventualmente modificar] a probabilidade desses eventos, em todo caso, compensar seus efeitos. (FOUCAULT, 2010a, p. 208).

Foucault vai dizer que vivemos uma “biorregulamentação do Estado” (2008, p. 210), e compreendo, a partir da sua obra, que se trata, portanto, da existência de um Estado que tem o zelo pela vida como a sua racionalidade. Não é à toa que as professoras, sujeitos dessa racionalidade, dizem usar o bom senso porque se preocupam, porque não podem se isentar, porque zelam pela vida das crianças.

Scott (1995), por sua vez, sugere que nossa sociedade percebe a vida de forma primária, generificada, e que será em articulação com noções de feminino e de masculino que os conhecimentos irão estruturar a intervenção sobre a vida dos vivos.

Em termos foucaultianos, a relação entre os conhecimentos é, sempre, uma relação de poder. Conforme Andrew Edgar e Peter Sedgwick (2003, p. 247), “os discursos de conhecimento constituem, na verdade, uma expressão das relações de poder e são, eles próprios, incorporações do poder”. É justamente nessa direção que Scott propõe a categoria gênero em termos de “relações de poder de gênero”.

Dessa forma, compreendo que as políticas de conhecimento que dizem sobre a vida e buscam conduzi-la em nossas sociedades contemporâneas funcionam e fazem sentido, são reconhecidas e legitimadas sempre em um campo de forças onde noções derivadas de – ou vinculadas ao – gênero masculino e de feminino, descritas a partir de um conjunto objetivo de referências, “estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”. (SCOTT, 1995, p. 88).

Para Scott, o gênero não é o único campo que temos para analisar como o poder é articulado, contudo “ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (1995, p. 88). Nas sociedades ocidentais, dizer de um corpo passa pela designação de seu sexo biológico, porque ao conhecer a anatomia do corpo, essas sociedades definiram expectativas e possibilidades para a vida a ser vivida por este corpo. Foi justamente para contestar algumas dessas expectativas e possibilidades como “destino natural das mulheres” que os Feminismos se organizam e foi para descrever a construção social que toma como referência o sexo que o termo gênero fora cunhado. Contudo, a obra de Scott, e também de autoras como Butler (2003), Linda Nicholson (2000), Louro (1999) e Dagmar Meyer (2003) nos permitirá complexificar esse conhecimento sobre os modos pelos quais reconhecemos o corpo, na medida em que permite argumentar que o gênero é o conhecimento que constrói significados para as diferenças corporais. Essas autoras irão assumir que gênero diz das relações sociais entre os corpos sexuados, mas para além disso, diz sobre a própria maneira como esses corpos aparecem de forma sexuada.

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1995, p. 13).

Dizendo de outro modo, as sociedades ocidentais tematizam o corpo vivo como expressão de conhecimentos de gênero. Isso não significa negar a materialidade do corpo ou negar a produção de outros conhecimentos sobre ele, mas defender que os conhecimentos que dizem do corpo estão sempre em relação com referências de gênero. A Biologia, por exemplo, é um discurso poderoso sobre o corpo, e na vinculação com determinados conhecimentos de gênero vai produzir a ideia de que um corpo de mulher está apto para gestar e parir, e que isso deve “naturalmente” vincular-se às noções de cuidar e amar. É justamente por isso que problematizar noções de cuidado foi um movimento importante para os Feminismos.

Portanto, diferentes conhecimentos que nomeiam um corpo como de mulher ou como de homem, e atrelam atributos, desejos e capacidades à vida experienciada por esse corpo, fazem essa mulher (ou esse homem) aparecer e, a partir daí, constituir a sua relação com outros indivíduos, a sua pertença a determinados grupos sociais, enfim, a possibilidade de se tornar um sujeito, alguém. “Foucault imagina o poder existindo não como algo exercido sobre indivíduos ou grupos, mas como constituinte das relações que existem entre grupos e, desse jeito, da própria identidade do indivíduo ou do grupo.” (CASTRO, 2009, p. 247). Em articulação com a noção de poder de Foucault, o que Scott sugere é que nossa sociedade constrói corpos e identidades generificadas, o que acaba por estruturar “um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos” na relação que se estabelece entre os indivíduos e/ou os grupos dos sujeitos vivos. Na esteira dessa compreensão é que se torna possível dizer que o gênero funciona como um poder sobre a vida e, portanto, útil para a arte de governar.

Nesta tese, essa é a possibilidade analítica do gênero. É como pude usá-lo como uma “lente” que permite visualizar ou como uma ferramenta que permitiu olhar para e dizer sobre a condução das condutas dos sujeitos docentes. As professoras são governadas na medida em que são reconhecidas como uma população de determinado gênero.

Por certo, é preciso considerar que Scott construiu sua argumentação nos anos 1980 e que, de lá para cá, sofisticamos e acumulamos conhecimento sobre nossos modos de levar a vida, a partir da lente do gênero. Contudo, e justamente por considerar o trajeto desses estudos e sua intensa repercussão nas sociedades atuais, de forma especial no Brasil contemporâneo, compreendo que a noção de gênero de Scott segue sendo bastante útil e atual.

No escopo dessa sofisticação e desse acúmulo de conhecimentos, a relação causal entre a designação do sexo anatômico de um corpo e uma designação de gênero vem sendo contestada e tem sido levada em conta. Meyer, Dal’Igna e Dornelles (2019, no prelo) comentam que,

[...] hoje presenciamos e somos desafiadas por uma multiplicação de possibilidades de experiências de gênero e de sexualidade que há três ou quatro décadas pareciam



impensáveis, como a de “um garanhão com vagina”, como se intitula o ativista norte-americano e produtor de filmes adultos Buck Angel, ou “uma machorra que pode engravidar”, como refere um senhor ao saber que Anderson, homem trans, estava esperando um bebê, juntamente com sua companheira Helena, uma mulher trans.

Valendo-me das palavras das autoras, compreendo, portanto, que “esses são alguns dos exemplos que, dentre muitos outros, nos apontam a atualidade e a quantidade enorme de desafios que persistem e se reatualizam quando se trata da relação gênero, sexualidade e educação”. Exemplos como esses nos mostram que o debate se complexifica, e que justamente por isso, os discursos que pretendem definir vida, e/ou a legitimam, apoiando-se em binarismos de gênero, são fortes nas disputas pelo poder de apresentar e fazer conhecer o social e a cultura. É nessa direção que, recentemente desafiada a responder se podemos escapar do gênero, Butler esboça uma negativa:

Pode-se escapar do gênero? Na verdade, não. Mesmo que às vezes possamos e que por vezes nos vejamos fora de suas normas, sempre nos relacionamos com aquilo pelo qual somos chamados, interpelados. Podemos recusar e mudar gêneros, tentar viver fora das normas, mas lidamos com um mundo social que vai desafiar isso. Mesmo a quebra mais radical de gênero tem de lidar com instituições, discursos e autoridades que buscarão designações pelo gênero. É uma luta. (PASSOS, Folha de São Paulo, 20 set. 2015).

Desde essas considerações, compartilho da observação de Flávia Birolli, quando ela diz que “no campo feminista, no espaço mais amplo da articulação das posições progressistas, mas também na sua incorporação à agenda liberal e nas reações conservadoras, gênero é uma questão política aguda” (BIROLLI, 2013, p. 9).

Dessa forma, neste trabalho o gênero torna-se uma ferramenta útil, na medida em que me permite descrever a construção do que está sendo tomado como masculino ou como feminino, a partir de um conjunto objetivo de referências. Essas referências devem nos dar condições de descrever como tornou-se possível e legítimo, em um determinado tempo e lugar, que uma ou mais vidas apareçam e tornem-se inteligíveis na ordem desse binarismo. E, especialmente, como a partir dessas referências de masculino e de feminino nos tornamos capazes de dizer, de prever uma série de condições, características, possibilidades e impedimentos que irão conformar modos de viver a vida de sujeitos e/ou de uma população de sujeitos. Sigo, assim, a compreensão de Scott (1995, p. 88), que considera que é na relação com outros conhecimentos que o gênero se estabelece como “campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Isso permitiu-me pensar que o Estado é informado pelos conhecimentos advindos da Epidemiologia e da Estatística, da Gestão e da Economia, da Biologia e da Psicologia, entre

outros. Esses conhecimentos se interconectam, se contradizem, potencializam uns aos outros, ou, também, se anulam sempre em relação a conhecimentos de gênero. Todos esses discursos de conhecimento farão com que a população docente se responsabilize, de dentro da escola de Educação Infantil, com uma miríade de necessidades da população infantil. Conhecimentos que resultam de, e também modificam as, relações de poder e que acabam por moldar a subjetividade dos sujeitos professoras e conduzem-nas a “serem sensatas”. Repito, uma discursividade que articula saberes, e produz leis, sentimentos, modos de fazer e estruturar o campo de ação dos sujeitos que trabalham com as crianças, a tal ponto que se torne possível que o sujeito docente, mesmo que sem uma carga horária específica ou protocolos mais amplamente divulgados, por exemplo, para articular-se com outros serviços e instâncias também responsáveis pela Atenção à Primeira Infância, enuncie “eu não posso me isentar”. Compreendi que isso é um fator importante de sucesso dessas políticas de atenção, e não *uma falha* do Estado.

Isso ficou mais evidente para mim quando olhei de outro modo para o documento orientador da SMED/POA. Este é um documento revisto no ano de 2016, de autoria da equipe técnica que compunha, naquele momento, o setor da Educação Infantil. Este material foi revisto, enviado a todas as escolas infantis do município. É ilustrado com imagens de crianças, de educadoras e dos espaços da própria rede de Educação. Assim apresentado, ele se tornou, a partir daquele ano, a mais recente diretriz para o trabalho nas EMEIS, nos Jardins de praça e nas turmas de Jardim de Infância situadas nas EMEFS vinculadas à educação municipal. Do ponto de vista dos conhecimentos da Educação Infantil, ele é um documento qualificado, versa sobre infância e docência voltada para a creche e pré-escola, expressando as discussões mais recentes do campo. Nele há indicação do escopo da responsabilidade docente, registrada da seguinte forma:

<p>Educadores: São os professores, monitores e profissionais de apoio educativo, que tem o papel de estar junto das crianças, observando-as, apoiando-as em seus processos de aprendizagens e compreendendo seu desenvolvimento, de forma a responder adequadamente às suas necessidades. Os profissionais da educação necessitam reconhecer as capacidades das crianças, compreendendo-as como sujeitos potentes e que constroem conhecimentos pela interação. Portanto, precisam:</p> <p>Promover o cuidado em espaços que potencializem a segurança básica das crianças; Ouvir as crianças em suas diferentes linguagens;</p> <p>Organizar o ambiente colocando à disposição das crianças oportunidades e possibilidades que orientem experiências significativas, ressignificando o espaço como um outro educador;</p> <p>Saber intervir quando necessário, identificando o momento mais adequado para recompor, reordenar, fornecer ou retirar os materiais e os instrumentos disponíveis;</p> <p>Considerar que as crianças passam o dia na escola e, portanto, é preciso realizar a gestão do tempo levando em conta a jornada das crianças.</p>
---

Realizar a gestão do grupo de crianças: observar, seguir, acompanhar, decidir, sustentar, provocar, estar disponível, estar atento, cultivar o diálogo, dar apoio às crianças, ser coprotagonista, acolher;

Saber documentar os processos vividos pelo grupo de crianças e pelas crianças para compreendê-las. Isso envolve pensar/imaginar quais competências, processos e relações às crianças estão experimentando/construindo.

Possibilitar espaços para o diálogo entre as crianças em situações interativas, sobretudo quando da emergência de conflitos, se colocando como mediador de entendimentos e negociador de significados.

Fonte: Documento Orientador (PORTO ALEGRE, 2016, p. 12-13).

Vemos que, entre outras coisas, as professoras devem cuidar, acolher, intervir. Nos relatos das professoras, visualizo todas essas três ações e muitas das outras a que o documento orienta. Contudo, parece-me significativo assinalar que, ao examiná-lo, não encontro a expressão sobre a possível relação que as professoras possam e devam estabelecer com outras instâncias e serviços de Atenção à Primeira Infância. Reconheço como professora, a partir, por exemplo, de algumas das passagens do meu exercício docente que já expus e do relato que as minhas colegas fizeram sobre a docência que exercem que, em alguns momentos e com intensidades distintas, vulnerabilidades irão perpassar e conformar a vida das crianças que essa rede municipal recebe e intenciona acolher. Busco sinalizar, com isso, que ao mesmo tempo em que esse documento é qualificado à luz de diferentes conhecimentos, do ponto de vista daquilo que as professoras com as quais conversei apontam como as situações com as quais, de forma recorrente, elas se deparam nas escolas, ele deixa a desejar. O modo como deve se organizar a relação com outros serviços, como, por exemplo, a Atenção Primária a Saúde e a Atenção Social, é silenciado. Se a professora identificar necessidades das crianças que extrapolem aquilo que ela, como professora, e a escola como instituição deveriam dar conta, por exemplo, a falta de fraldas para onde encaminhar essa família? Quais são os parâmetros da intervenção face a falta de higiene corporal?

Ao ir analisando este documento e relacionando com o que dizem as professoras compreendi que, embora, as diretrizes das políticas voltadas à primeira infância não sinalizem, em maior ou menor medida, para modos concretos a partir dos quais o Estado pretende operacionalizar a integralidade da atenção, as professoras podem inventá-los e se sentem convocadas a fazê-lo. Pude entender, dessa forma, a estratégia do documento orientador para seguir em sua análise. Informado por diferentes saberes, o documento expressa orientações de trabalho qualificadas, mas suficientemente amplas na direção de deixar espaço para que a sua abrangência possibilite que “o pedagógico passe por tudo”, o que acaba por convocar as professoras a “usar[em] as armas que têm”.

Dessa forma, o que antes era entendido por mim como uma falha dessa rede, que ao mesmo tempo em que situa as suas escolas nas regiões periféricas, silencia sobre dimensões do exercício docente relacionadas a possíveis vulnerabilidades que podem ser vividas pela população infantil que atende, agora é visto como uma produtiva estratégia. Pois passei a compreender que, ao enunciar ao invés de silenciar, o Estado correria vários riscos, dentre eles, por exemplo: o de que as professoras venham a “cruzar os braços” a cada vez que uma criança demande uma atenção não prevista expressamente em suas atribuições de professora; o de que seja “acusado” de defender e fomentar uma pedagogia compensatória para essa população de crianças; ou, ainda, de supor que crianças que não moram nessas localidades ou que frequentam outras escolas não estão sujeitas a agravos, descuidos ou maus tratos.

Foi possível compreender que “tudo o que sobra” para as professoras não constitui exatamente uma falha da Atenção à Primeira Infância, mas sim um efeito de um determinado modo do Estado de conhecer e de governar a vida da população docente, na direção de torná-la capaz, propensa, desejosa a condutas de cuidado e de responsabilização para com as crianças, fortemente relacionado com determinados conhecimentos associados ao feminino na nossa cultura.

Argumento, nessa direção, que os conhecimentos que estruturam a razão do Estado não falham. A emergência do bom senso docente atesta, na direção contrária, o sucesso dessa racionalidade, uma vez que o Estado estrutura o campo de ação docente a tal ponto – nem mais, nem menos – tornando possível que os sujeitos docentes sintam-se convocados, sejam conduzidos a se comprometer com a Atenção à Primeira Infância, posicionando-se, inventando saídas resolutivas para os processos de trabalho e, muitas vezes, em outras posições que não a de professora – elas narram que realizam determinadas ações pois se colocam no lugar “de ser um pouco mãe”, e em função de suas disponibilidades para dar afeto, como sugere Jaqueline.

A descrição da prática do bom senso permitiu-me ver que, ao não planejar o todo, o Estado mantém-se reduzido, e, ao mesmo tempo, possibilita a emergência de práticas que respondam a algumas das demandas não pensadas ou não planejadas da Atenção para governar em muito a população. Porque as professoras reconhecem os *gaps*, entendem que eles extrapolam o escopo docente, mas mesmo assim, não se isentam de zelar e intervir pela vida das crianças na medida em que suas condutas também são conduzidas por conhecimentos que as levam a posicionar-se no lugar da família, como sugere Jaqueline.

Repito: que fazíamos a higiene das crianças, que trocávamos suas roupas, que identificávamos sua fome, que doávamos materiais pessoais, que nos preocupávamos com a relação entre as crianças e as famílias, *eu já sabia*. Porém, na medida em que fazia essas ações,

identificava necessidade de encaminhar as crianças para outros serviços, mas sem orientação expressa sobre esses manejos, eu também operava com a noção de que isso era uma problemática da operacionalização das políticas. Entendia que a problemática se relacionava com a não previsão do todo necessário para promover a inclusão social, como, por exemplo, das condições institucionais de articulação intersetorial entre os diferentes serviços que atendem a população infantil. Hoje, sigo fazendo essa mesma leitura. Contudo, agora entendo que esse silêncio e essas faltas são estratégicos.

O próprio mutismo, aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores, não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

Compreendi que, ao não estabelecer os domínios da docência frente à vulnerabilidade que as crianças vivenciam, bem como as possibilidades de encaminhamento das demandas/necessidades aos demais serviços, o Estado cria uma estratégia produtiva, porque ao não definir, mas estruturar um campo de ações possíveis, o governo permite que as professoras façam o tanto e tudo aquilo que lhes parecer possível.

Essa condução de suas condutas é o que as leva a, posicionadas como docentes, tensionar a indissociabilidade cuidar-educar na Educação Infantil, e quando essa tensão parece não dar mais conta de encaixar-se nas verdades da profissionalidade docente, leva-as a se narrarem em outras posições de sujeito que também as implicam com a promoção do bem-estar infantil – a seguir irei discutir as posições de sujeito mulher-mãe, mulher-maternal, e mulher.

Desde essas posições e sua articulação com a posição de sujeito professora, mesmo quando minhas entrevistadas sentiam falta de orientação expressa da documentação educacional sobre como fazer, elas articulam saberes e usam o bom senso para lidar, entre outras coisas, com as vulnerabilidades a que as crianças estão expostas – gerenciando-as, esmaecendo-as, conduzindo os diferentes elementos que constituem essas vulnerabilidades ao ponto mais próximo possível do aceitável.

É nessa direção que entendo que minha tese dá a ver condições de emergência da professora sensata, e circunscreve sua importância crucial nas escolas da rede: é a sua presença, as avaliações que faz, o seu compromisso, as suas formas de inventar saídas que possibilitam a

tradução de políticas e documentos normativos de amplo espectro e alcance para esses contextos específicos e que permitem que seus “vazios” e silêncios sejam preenchidos. E isso é possível na medida em que o gênero organiza um campo de relações de poder, a partir do qual os conhecimentos das professoras se estruturam.

Estou argumentando, mais especificamente, que distintos discursos pedagógicos e políticos e determinados conhecimentos sobre feminino se articulam e o resultado dessa disputa estrutura o campo de ação das professoras e, nessa articulação, a população docente preenche as supostas falhas do Estado para com a Atenção à Primeira Infância, fazendo-a funcionar. As diferentes ações que elas realizam para “tapar” os furos e preencher as falhas é o que constitui a prática do bom senso e isso se dá em articulação com referências objetivas com as noções sobre como ser mãe, maternal, e de ser mulher em uma sociedade desigual, como vou explorar logo adiante no texto. Nesse momento, quero considerar, ainda, que compreendi que o Estado não precisa aumentar o seu tamanho, mas ainda assim pode governar muito, justamente porque o campo de ação docente estrutura-se de forma a tornar possível a emergência do bom senso.

O Estado, na governamentalidade neoliberal, não é grande, como já disse anteriormente, na medida em que se constitui cheio de falhas e funciona com a expectativa de que diferentes saberes acabem por convocar e posicionar sujeitos para preenchê-las. Dessa forma e ainda (ou por isso) implementando contínuos enxugamentos, o Estado apresentar-se-á repleto de déficits bastante estratégicos, o que faz emergir a necessidade, agora posso dizer, bastante pensada ou calculada, do funcionamento do bom senso.

Usar o bom senso é, portanto, uma prática que se conforma por meio da reunião de diferentes elementos (ações que as professoras desenvolvem) e é estratégica à arte neoliberal de governar porque, ao invés de apoiar-se em um repensar-se do Estado, apoia-se nas capacidades que os próprios sujeitos e, a partir deles, as instituições, vão aprender, aprimorar e também acumular. Embora o foco dessa tese seja a docência concursada, é preciso salientar que essa forma de condução das condutas independe do fato de ser, ou não, funcionário do Estado – ou dito de outro modo, todos irão tornar-se “seus funcionários”. A maternidade, como nos mostram os trabalhos de Meyer (2005; 2008; 2012) tem funcionado extensivamente como esse braço, esse apoio para que o Estado governe muito, sem precisar alargar-se. Conforme a autora (2005, p. 88),

A discursividade que produz e sustenta esse processo de politização também articula, explícita e intensamente, problemas sociais contemporâneos (em especial de educação e de saúde) a certos modos de sentir e de viver a maternidade. E essa operação permite descolar tais problemas dos contextos e processos sociais mais amplos em que eles

são gerados para vincular sua solução a determinados tipos de relação mãe-filho e ao exercício de uma determinada forma de maternidade.

Ao mesmo tempo, contudo, é de se esperar que nas instituições oficialmente ligadas ao Estado, a exemplo da escola, o acúmulo das funções que se apresentam para governar seja, a partir dessa lógica, volumoso.

Nessa direção, o bom senso emerge como efeito da condução da população docente a condutas ancoradas em determinados conhecimentos que são sempre atravessados por conhecimentos generificados. Para sugerir que a *falha não é falha*, mas é efeito de conhecimentos que levam o Estado a entender que a docência é um corpo-espécie feminino, e portanto, qualificado e capaz de dar conta dos *gaps*, passo agora a discutir “referências objetivas” dessa generificação que organiza e constitui os conhecimentos que atravessam a prática do bom senso.

### 3.2 “E se fosse teu filho?”: bom senso na relação com “o outro”

**Valentina:** Aí o que que tu vai fazer? Tu vai buscar informação, tu vai atrás, não vai deixar as coisas acontecerem. Quando eu digo “Vai passando” é porque tu quer que tudo funcione para criança ter todo o aparato, mas eu acho que sim, que a gente tem que buscar informação para a gente poder dar conta da melhor maneira possível daquilo ali. Acho que é isso que a gente faz, acho que a gente faz o nosso melhor possível com as armas que a gente tem, então pelo menos é o que a gente procura fazer, eu né, falando por mim, procuro fazer. E quando a gente traz a conversa com a família, que a Luiza trouxe ali, “Ah, a gente chamou a família e teve que mostrar, olha no olho, conversa uns minutinhos”, eu acho que esse é o nosso papel também como educador porque nós somos os especialistas em educação, não é a família.

Quando argumento que o Estado não falha, mas que têm nos *gaps* uma forma estratégica de governar, é porque considero, por exemplo, a postura de Valentina. A professora diz que *faz o melhor possível* para que a criança tenha *todo o aparato*. Valentina, aqui, diz que a gente [na escola de Educação Infantil ou no exercício da docência nessas escolas] “faz o melhor possível com as armas que a gente tem”. Que armas seriam essas?

Uma delas, segundo essa professora, seria disponibilizar-se a chamar as famílias para mostrar, conversar olho no olho, e usar nossa *expertise* de “especialistas em educação”, o que a família não é.

Desde esse excerto, parece-me possível afirmar, então, que a *expertise* que se configura em ser uma especialista em educação é uma das armas da professora. É produtivo lembrar que as professoras dizem usar o bom senso quando acabam por recorrer a outras posições de sujeito que não a de docente, e eu compreendo isso como uma forma de resguardar a profissionalização

ou essa *expertise*. Ou seja, parece-me que essa referência às armas que a professora tem coincide, reforça e/ou se articula à análise que proponho do bom senso como prática que aglutina distintos conhecimentos e orienta a ação das professoras na direção de fazer o que for preciso para zelar pela vida das crianças. Se as professoras “buscam informações para fazer o melhor possível” e buscar informações é usar as armas que elas encontram ao seu dispor, o bom senso configura-se, justamente, como a “arma” das professoras.

Nessa direção, bom senso pode ser compreendido como uma prática docente frente aos desafios que o cotidiano na escola infantil vai lhes apresentando, a partir da qual as professoras podem privilegiar conhecimentos e posições de sujeito. Assumindo que esses conhecimentos se dão em relação a determinadas verdades sobre feminino, aponto que isso que eu estou chamando de prática do bom senso apoia-se, muitas vezes, no assujeitamento das professoras à posição de sujeito mulher-maternal e de sujeito mulher-mãe. Vejamos o que diz Jaqueline:

**Catharina:** Cris, me ajuda por favor a pensar. Eu retomei contigo a fala da colega sobre cidadania. Agora tu estás falando que fazes ações de caridade, devido ao teu lado de cristã. E tu comentastes também que a gente acaba sendo um pouco mãe. Tu sabes que tem uma crítica a isso, certo? Como área, a gente fica fazendo essa crítica a todas nós. Que a professora não é a mãe, que a mãe não é a professora. Eu não estou falando que eu concordo, eu estou falando que é o que a gente vê, escuta, lê nos trabalhos, enfim. Que sempre se buscou superar a ideia de ser maternal na Educação Infantil para ser mais profissional. Então, que é isso, me ajuda a pensar? Isso é possível? Isso acontece? Como que tu vivencias isso?

**Jaqueline:** É, é possível, né... A gente sabe que é possível, mas é muito difícil. Eu não consigo na verdade, né, não sei... Na verdade eu acho que eu nem quero.

**Catharina:** Pois é, era isso que eu queria te perguntar... Precisa?

**Jaqueline:** É, eu acho que não. Eu acho que a gente pode ser profissional tendo o lado afetivo materno sim, até porque, eu por exemplo, sou mãe. Sou mãe de quatro filhos, tenho dois netos, então é impossível não ter um afeto, não ter um carinho. Aí, inclusive, quando eu vejo que alguma coisa acontece assim, que você tem que chamar alguém da equipe para conversar sobre alguma atitude que eu não gostei com alguma das crianças, é a primeira coisa que eu falo: “E se fosse teu filho? Tu gostaria que fosse tratado dessa forma?”, e então as gurias respondem “Ah não sei o que, eu não fiz nada”.

**Catharina:** Mas quando tu fazes essas coisas significa que tu tá sendo menos profissional, ou significa que tu tá sendo profissional igual? Como é que tu entendes isso?

**Jaqueline:** Eu não acho que eu esteja sendo menos profissional, estou só vendo, vendo com o olhar da família. A gente tem que enxergar com o olhar da família também, até porque tem coisas que não são profissionais não é, tu pegar uma criança pelo braço, sentar numa cadeira, “Ah, porque eu sou a professora e tu tem que me entender”, não, não é assim que a coisa funciona, né?! Então eu acho que tu podes conciliar essas coisas sim, vejo muito nessas críticas e essas conversas, que a gente não pode assumir o papel da família e acho que nem é isso que a gente quer, não é? Só que eu acho que principalmente a questão afetiva da coisa tem que ter... Por exemplo, eu tinha uma colega que não pegava criança de frente para ela, ela pegava sempre virada.

**Catharina:** Como assim?

**Jaqueline:** No colo, porque ela dizia que esse abraço era abraço materno e que ela não podia dar o abraço materno. E eu “Oi?”, vou ter que dar um abraço com a criança de costas? Esguelando? Parece que está em uma camisa de força... [risos] e ela assim “Ai, tu nunca aprendeu isso?”, e eu disse “Não, graças a deus” [risos], porque eu não conseguiria fazer uma coisa dessas. Parece que tu tá tirando de ti assim e já colocando.... Por favor, sem comentários.



**Catharina:** S3rio... E ainda “tu n3o aprendeu?”. [risos]

**Jaqueline:** Pois 3... [risos] Ent3o eu acho que a gente pode ser profissional dentro do trabalho que a gente faz, dentro das atividades que a gente faz, dos projetos, sempre focando no desenvolvimento cognitivo melhor daquela crian3a, desenvolvimento motor... Mas isso sem, de maneira nenhuma, negar o cuidado, negar o afeto, que s3o coisas que tem que andar junto. E cuidado e afeto n3o 3 coisa de professor, 3 coisa de m3e, ent3o como 3 que eu vou deixar de ser m3e nesse momento?

**Catharina:** Ent3o cuidado e afeto n3o s3o...

**Jaqueline:** Sim, maneira de falar, n3. N3o 3 o meu profissional que vai ser cuidador, 3 o meu lado materno, 3 o meu lado afetivo. Ent3o tem que andar junto, n3o tenho como separar, n3o tenho como dissociar essas coisas. Imposs3vel. Pelo menos eu acho que 3, se algu3m sabe estou disposta a ouvir.

A pergunta que fiz 3 Jaqueline, em nossa conversa individual, tinha o objetivo de poder retomar com ela a quest3o da doa33o das fraldas, que ela havia explicado em articula33o com sua posi33o de crist3. Jaqueline, nesse di3logo que travamos, enunciou que ela se sentiu convocada a ajudar aquela fam3lia, entre outras coisas, porque tamb3m 3 m3e, e eu a provoco a discutirmos isso, como aparece nesse excerto. Ela afirma que, se preciso for, ela ir3 renegar algumas das supostas verdades da Pedagogia para fazer o que ela compreende como o mais acertado e que n3o se interessa por separar a no33o de profissionalidade com o afeto pelos alunos, que ela relaciona com sua posi33o de m3e e tamb3m de av3. Ela diz, ainda, convocar as colegas a pensar sobre suas atitudes, tendo como par3metro o que gostariam que fizessem 3s crian3as de suas pr3prias fam3lias.

Pareceu-me interessante ver que a fala de Jaqueline sobre a separa33o entre afetividade e profissionalidade se d3 porque o que ela enuncia parece corresponder, justamente, 3 ideia de que n3o h3 possibilidade de deixarmos estanques a posi33o de sujeito e os discursos que a constitui, para ela essa separa33o s3 3 poss3vel como “maneira de falar”. Valentina explicita que tudo isso est3 em rela33o, e que para pensarmos nessas rela333es, vamos precisar usar o bom senso.

**Valentina:** Eu acho que n3o existe um limite e eu acho que pra gente pensar assim essa quest3o da maternagem, da solidariedade e o que que 3 da escola e o que n3o 3 assim. A gente pensa numa coisa que 3 bem subjetiva e bem particular de cada pessoa que 3 o bom senso n3. Ent3o 3 muito dif3cil medir qual 3 o meu bom senso, qual 3 o teu bom senso ou um bom senso geral, mas tem coisas, claro eu n3o sei se eu teria dinheiro pra suprir de fraldas uma crian3a n3o 3, nessa situa33o, mas eu n3o sei se eu deixaria uma crian3a passar necessidade porque n3o 3 minha essa crian3a, porque eu n3o coloquei no mundo, porque enfim.

Vejamos o que diz Luiza:

**Catharina:** E essa questão de sermos mulheres, tu achas que isso interfere no nosso trabalho ou não? Ou tu achas que essa pergunta não tem sentido, que é indiferente?

**Luiza:** É que nós, como mulheres, a gente tem essa coisa maternal. Eu sempre ouço delas (de suas colegas professoras) e muito tempo eu também falei, mas agora não falo mais, “Como é que uma mãe foi capaz de fazer isso? Como é que uma mãe não vê isso? Como é que uma mãe isso?”. Não é, nós não somos maternas por natureza, nós somos parideiras. Nós vamos nos tornar maternas, nós vamos nos tornar mulheres, nós vamos nos tornar professoras conforme a nossa cultura. Então, eu digo muito isso pra elas, a gente tem que ter um olhar humano sob pessoas, humano e vamos buscar sempre a questão da humanidade.

Analisando o que dizem as professoras, pude ver que as noções de ser maternal e de ser mãe coincidem, mas não são exatamente a mesma coisa. Luiza fala que uma coisa é ser materna, o que cada mulher será de acordo com a sua cultura. Para ela parir, estaria facultado a corpos de mulheres, o que ela relaciona como sendo da ordem da natureza. E maternar estaria na ordem da cultura, facultada a qualquer mulher que nela estiver inserida. Para Jaqueline, “afeto e cuidado é coisa de mãe” e não de professor, mas a professora vai precisar “dessa coisa de mãe”. Valentina aponta que é preciso usar o bom senso para pensar, entre outras coisas, sobre o limite entre a maternagem e o que é da escola.

Para Schwengber e Meyer (2007), a maternagem é uma parte da maternidade. Em uma de suas análises sobre a relação entre mídia impressa e a representação de corpos grávidos, as autoras sugerem que a maternidade engloba “de forma concreta, o processo biológico da gestação e do parto, como também os cuidados posteriores que os(as) filhos(as) requerem, por um período mais ou menos longo da sua existência, ou seja, a chamada maternagem.” (SCHWENGBER; MEYER, 2007, p. 75). Valho-me da noção de maternagem como cuidado com as crianças exposta pelas autoras para dizer que compreendo que as professoras, na medida em que assumem compromisso com os cuidados com as crianças, falam da possibilidade de maternar como uma “arma” disponível e necessária à docência. Compreendo que Luiza, Jaqueline e Valentina operacionalizam essa noção de maternagem como cuidado com os alunos, e ao enunciarem que as professoras têm condições de sentir afeto e de cuidar mesmo que essa criança “não seja sua”, elas relacionam isso a uma possibilidade do gênero feminino. Isso porque elas enunciam uma relação da docência com a posição de mulher-maternal, referindo-se a uma capacidade disponível ao feminino – cuidar/maternar – que independe “da natureza”. Dessa forma, elas assumem que ser mãe é uma construção cultural e não algo dado às mulheres, como seria a capacidade de parir. Contudo, entendo que, embora relacionando a maternagem com a cultura, elas acabam essencializando a noção de mulher-maternal, na medida em que dizem que “todas nós temos a capacidade de maternar”. Ser maternal, ou levar as outras colegas a ser, parece ser uma capacidade a que essas professoras recorrem e aqui torna-se possível ver

uma das formas por meio da qual o conhecimento de gênero organiza o bom senso da docência: isso porque são esses conhecimentos sobre o que seria da ordem do feminino que estruturam o campo de ação da docência, e mesmo que o cargo de professora seja ocupado por um homem cis, é desde essa ordem do feminino que ele virá a ser convocado a exercer a docência. Tanto elas quanto eles terão de se comportar com bom senso. O que leva a professora Amanda a ser capaz de dizer que culpabilizar as mulheres pelos efeitos das muitas demandas na prática pedagógica seria uma injustiça.

**Catharina:** E a composição da Educação Infantil como uma maioria de mulheres professoras faz algum efeito também na nossa prática pedagógica, na nossa prática cotidiana com todas essas demandas?!

**Leila:** Não, eu acho que não. Acho que seria uma injustiça dizer que a Educação Infantil é assistencialista em função do grande número de mulheres... Não sei o que que tu pensas a respeito disso...

**Catharina:** A gente faz muito, eu penso que nós fazemos muitas coisas.

Dessa forma, pude analisar, ao dialogar com a produção de Santos (2009), que se por um lado, os *experts* ensinaram as mães a ser as primeiras pedagogas dos filhos, por outro, o uso do bom senso configura-se como uma estratégia para que as professoras quando posicionadas como *experts*, possam apoiar-se na maternagem para dar conta de uma docência implicada com o bem-estar e com a educação integral das crianças.

É interessante perceber que a professora Luiza relata ter, como coordenadora da sua escola, um diálogo com outras instituições. Contudo, na direção do que venho argumentando, é importante visualizar o que parece ser a inexistência de um protocolo para essas aproximações. Foi a própria professora que “sentiu a necessidade”, conforme ela diz, de fazer essas aproximações. Ou seja, foi a própria professora que promoveu aquilo que podemos chamar de uma certa intersetorialidade, que não parece estar garantida se essa professora mudar de função ou deixar a escola. A expressão “sentir a necessidade” tem relação com a noção de bem-estar da criança, e isso vai evidenciando que as professoras buscam empreender, buscam organizar seus exercícios docentes para que a rede possa funcionar melhor na direção de otimizar a vida da população infantil que atende. A docência, como “braço do Estado”, precisa ser inventiva a fim de conduzir a população infantil ao “bem-estar” que a levará “ao futuro” com condições de participar e competir no jogo social. É nesse sentido que a noção de empresa funciona de forma atravessada por um conhecimento sobre gênero: as professoras usam – o bom senso – para descrever seu uso e justificar isso em função do bem-estar dos/das alunos/as recorrem, algumas vezes, para a posição de sujeito maternal.

É interessante, ainda, perceber um deslizamento de sentidos entre os verbos empregados pelas professoras. Elas *usam* o bom senso e elas *têm* armas. Quando, por exemplo, o ser maternal constitui-se como Luiza uma arma, a ideia de ter reforça a essencialização da possibilidade de matinar, mesmo que Luiza diga que isso tem mais relação com a cultura e menos com a natureza. Aqui pareceu-me ser possível dizer que as professoras estão informadas pela ideia de “corpo como cabide da cultura” (NICHOLSON, 2002), na medida em que elas dão um lugar importante para a cultura, mas assinalam que ela age sobre um corpo que é tomado como natural e dado. Na perspectiva que eu assumo para a construção desta tese, o corpo não é algo dado sobre o qual a cultura age. Em outra direção, assumo a compreensão de que a linguagem é a instância que, ao dizer do corpo, o faz aparecer e isso é, como um todo, um processo da ordem da cultura.

Butler explora essa questão quando diz que “Beauvoir diz claramente que a gente ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2003, p. 27). Meyer (2001, p. 22) também retoma Beauvoir para sintetizar essa ideia:

Com a (hoje) antológica frase de Simone de Beauvoir (1980) de que não nascemos mulheres, mas nos tornamos mulheres, o feminismo também começou a colocar em xeque o pressuposto biologicista que permitia inscrever o feminino no sexo anatômico e passou a prestar atenção nos modos pelos quais, no âmbito do social e da cultura, somos produzidos e formados como sujeitos de gênero. Um dos elementos centrais dessas problematizações foi, justamente, o determinismo biológico com o qual se traduzia a maternidade como sendo tanto um instinto quanto o destino natural da mulher.

Dizendo de outro modo, as professoras parecem assumir o corpo como algo natural e sobre o qual o gênero age; em outra direção, o entendimento que eu assumo é o de que próprio corpo é um conhecimento de gênero.

Importou-me ainda pensar que sujeitas da racionalidade que precisa otimizar a vida, e toma essa vida como generificada, as professoras estão posicionadas de forma estratégica ao exercício de potencializar a vida das crianças, e para tanto vão precisar lidar com as famílias de seus alunos e alunas.

Inúmeros trabalhos discutem noções de família, e a relação que, na contemporaneidade, escola e família são convocadas a colocar em curso. Nesse escopo, Dal’Igna (2011) discute as subjetividades que o processo de relação família-escola produz às mulheres-mães, na contemporaneidade. A autora argumenta que, desde diferentes tecnologias de governmentação,

mulheres mães vêm sendo posicionadas como responsáveis ativas pelas aprendizagens escolares das crianças e que, para isso, elas aprendem a realizar exercícios sobre si mesmas na direção de tornarem-se parceiras competentes das professoras e das escolas. Como parceiras competentes, as mulheres-mães realizam, por exemplo, os temas escolares com filhos/filhas, buscam estar presentes nas reuniões e instâncias de participação na escola, desde a compreensão de que essas ações podem melhorar as aprendizagens das crianças. As mulheres-mães-parceiras da escola aprendem a significar suas participações e envolvimento com a escola e com as aprendizagens escolares das crianças como indicativos de maior ou menor qualidade de seus exercícios maternos. “A mulher-mãe pobre torna-se alvo de governo, na medida em que aprende a ver e a julgar a si mesma, na medida em que passa a avaliar seu próprio desempenho [...]” (DAL’IGNA, 2011, p. 99).

Considerando os elementos que até aqui pude descrever como constitutivos da prática do bom senso, e considerando o estudo de Dal’Igna (2011), posso afirmar que, a partir do objeto que analiso, *são as professoras* que aprendem a julgar a si mesmas e a avaliar os seus próprios desempenhos.

Integra esse julgamento, que as professoras exercem sobre si mesmas, as avaliações que elas fazem sobre a relação que estabelecem, justamente, com as mulheres-mães das crianças. Inspirada pelo argumento de Dal’Igna (2011), eu diria que as professoras sensatas buscam posicionar-se, em maior ou menor medida, como professoras-parceiras das famílias de seus alunos. A parceria se torna um dos elementos da prática do bom senso e, como tal, envolve um esforço para não julgar as mulheres-mães das crianças.

**Luiza:** Agora a gente não pode esperar das outras pessoas algumas coisas que para nós são ótimas, perfeitas no nosso mundinho cor-de-rosa. Porque nós, como tu diz assim enquanto

**Catharina:** Área.

**Luiza:** Área, nós todas viemos, nós todas professoras da rede municipal de Porto Alegre, nós viemos de outra realidade. Nós todas sabemos que para estarmos aqui, viemos de boas escolas, nós tivemos uma boa educação.

**Catharina:** A possibilidade de fazer um concurso.

**Luiza:** E não só isso, nós somos medidas por um nível de conhecimento, principalmente pedagógico, político, social, de uma determinada visão. Então nós temos essa e nós lidamos com um público que nem se a gente morasse um ano na casa deles a gente ia conseguir entender como é que eles vivem. Eu penso assim: não dá. Não dá para a gente ficar fazendo comparações ou tentar usar a nossa lógica com a realidade deles, não.

A fala de Luiza denota o entendimento de que o mundo dessas outras mulheres-mães é diferente do nosso cor-de-rosa. A expressão “viver em um mundo cor-de-rosa” remete ao significado de viver em um mundo sem problemas. Aqui a expressão parece ser usada pela professora para dizer que, em comparação com o mundo das outras mulheres, o nosso, de

professoras concursadas, é um mundo com maior qualidade. Ou seja, ao usar o bom senso para promover bem-estar das crianças, a professora sensata, na posição de *professora parceira da família*, julga a si mesma e busca elaborar-se de forma a não julgar as mulheres-mães das crianças que atendem, compreendendo-as como mulheres de uma “outra cultura”.

Se no capítulo anterior descrevi como as professoras conduzem as crianças e as famílias e a si mesmas em direção à produção e a reiteração da norma da criança protagonista e que vivencia um bem-estar, nesse capítulo posso argumentar que essas conduções do outro só são possíveis de serem exercidas pelas professoras levando em consideração a posição de sujeitos de gênero que elas, e as mães das crianças, ocupam.

Pude pensar que, ao mesmo tempo em que o grupo das *mulheres professoras concursadas* exercita um governo sobre esse outro grupo de mulheres, que são as mulheres das famílias, conduzindo-as a uma responsabilização com as crianças, pude pensar que as mulheres concursadas, conduzindo-se a si mesmas à posição de professoras parceiras das famílias, produzem práticas de solidariedade e de cuidado que minimizam carências e sofrimentos das crianças, o que acaba, muitas vezes, produzindo um pouco mais de bem-estar para essas “outras” mulheres.

Nesse ponto, pude pensar que um discurso que tem sido caro a alguns dos feminismos contemporâneos pode estar reverberando nas relações de gênero nas escolas de Educação Infantil do município. A meu ver, as professoras julgam a si mesmas, e realizam um exercício sobre si mesmas para posicionarem-se como docentes de determinada conduta sensata: aquela que está informada pela noção de que mulheres devem ser solidárias umas com as outras. É isso que informa a noção de sororidade, que já aparecia em algumas e diferentes vertentes dos feminismos desde os anos 1970, especialmente naqueles feminismos que as mulheres negras protagonizavam.

Suely Gomes Costa debate a noção de sororidade, explicando que “no centro da noção de irmandade está a afirmação da solidariedade e semelhança entre todas as mulheres” (COSTA, 2009, p. 111). Mais recentemente, Marcela Lagarde y de los Ríos ocupa-se com a definição do conceito, sendo a sua obra citada por diversos trabalhos que remetem ao tema.

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia subjetiva de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer. La sororidad es la conciencia crítica sobre la misoginia, sus fundamentos, prejuicios y estigmas, y es el esfuerzo personal y colectivo de desmontarla en la subjetividad, las mentalidades y la cultura, de manera

paralela a la transformación solidaria de las relaciones con las mujeres, las prácticas sociales y las normas jurídico políticas. (DE LOS RÍOS, 2012, p. 543).

Dialogando com algumas dimensões das definições dessas autoras, compreendo que sororidade expressa, então, uma espécie de solidariedade entre as mulheres. A noção de solidariedade, por sua vez, remete justamente às noções de ajuda à próxima, apoio a determinadas causas, o que no exercício docente que analiso produz a professora-sensata-parceira da família. A expressão – e a ideia – que demarca a noção de solidariedade entre mulheres está extremamente em voga, tornando-se central para algumas vertentes dos feminismos contemporâneos, que são caracterizados por alguns autores como “feminismos de massificação” e que compõem o que tem sido chamado de quarta onda feminista. Se os feminismos contemporâneos apostam na sororidade é para tomá-la como um projeto a ser desenvolvido com o objetivo de promover melhores condições de vida para as mulheres, o que minhas colegas acabam por fazer, sob certos aspectos. A exemplo do que aponto, o Google informou que uma das palavras mais digitadas em sua ferramenta de busca no ano de 2017, no Brasil, foi justamente a palavra sororidade.

FIGURA 2 – Sororidade



Fonte: El País, 2017.

A circulação desse conceito, bem como das bandeiras de lutas feministas assumidas por movimentos como *Ni Una Menos*, iniciado na Argentina, *Mexeu Com Uma*, *Mexeu Com Todas*, no Brasil e “#metoo”, nos Estados Unidos, informam, em maior ou menor medida, nossos

modos de levar a vida inclusive como certa investida contra o raciocínio neoliberal. Ao tomar a noção de solidariedade entre mulheres como um discurso que ganha nova força no tempo presente, eu pude analisar o que me disseram as professoras quando elas apontam que se colocam, muitas vezes, na posição de quem usa o bom senso para se colocar no lugar das outras mulheres e ajudá-las em função das crianças.

Pareceu-me interessante discutir a noção de sororidade na medida em que, desde a perspectiva de gênero pós-estruturalista, conseguimos fazer funcionar uma analítica orientada pela lógica *do E*. Isso porque essa noção, ao convocar as mulheres ao exercício de solidariedade umas com as outras, produz mesmo melhores condições de vida, ou no mínimo ajuda a frear a piora dessas condições, como foi possível ver no caso da doação de fraldas ou, por exemplo, da doação de estufa que realizei. A estufa, ao beneficiar a criança, pode ter beneficiado uma mulher como mãe, que vê seu filho passar menos frio, e pode ajudar essa mulher, na medida em que ela mesma possa passar menos frio.

*Ao mesmo tempo*, essa noção pode levar-nos a tomar toda e qualquer mulher como “uma aliada” e todo e qualquer homem como um adversário ou como um sujeito *a priori* incapaz de reconhecer a experiência da outra. Analisar o bom senso permite mostrar, nessa direção, algumas dessas armadilhas.

Isso porque as professoras são capazes de, a todo tempo, dizer que suas condutas não são aceitas e/ou assumidas com unanimidade nas escolas onde elas trabalham. Valentina diz que as colegas recorrem à expressão “para que ter filhos”:

**Valentina:** “Ah, porque que não pensou nisso antes de ter filho?”, claro que tem coisas que me incomodam muito, eu vejo as mães postando agora no face “[...] Não aguento mais ficar com o fulano em casa” e aí eu penso “Poxa, por quê que foi ser mãe né? E a tua responsabilidade?”. Então a gente tem esses pensamentos que passam, mas tem coisas que a gente pensa e que a gente guarda, que a gente não externaliza. Só que tem colegas que não fazem isso, eu até posso pensar assim: “Pô, não tem dinheiro pra comprar fralda, não consegue se organizar porque que vai ter filho?”, eu posso até pensar, mas eu não vou dizer isso para essa pessoa. Eu acho que tem muito a questão da empatia também, vou me colocar no lugar dessa pessoa. Eu não escolhi ter filho. Eu, Valentina, não escolhi ter filho, não planejei, então como é que eu vou julgar outra pessoa? Eu acho que é muito questão de julgamento sabe? Eu acho que a gente precisa se despir disso, desses julgamentos, desses pré-conceitos todos quando a gente vai lidar com as famílias. Então eu acho que quando a gente vai traçar os limites e ver até onde a gente pode ir, a gente tem que usar o bom senso e acho que tem que ter muito da gestão. Só que é complicado também porque a gente tem gestões e gestões para acompanhar, para ajudar nesse manejo com as famílias.

**Catharina:** Na relação que se estabelece com elas.

**Valentina:** Porque não dá para tu ver sabe, passar e não ajudar sabe? Eu posso comprar uma peça de roupa ali no brechó que custa um pila, posso comprar dez peças e gastar dez pila e dar para uma mãe que precisa.



Jaqueline, por sua vez, diz que as outras colegas reclamam quando as famílias buscam as crianças na hora que a escola está fechando, diferenciando-se delas ao dizer, “*quase não deu para bater [o ponto], mas deu*”. Essas outras colegas, seriam, então, as colegas que não se solidarizam com as mulheres-mães da comunidade escolar. Examinemos com mais detalhes os arranjos entre esses grupos de mulheres.

Para prestar serviço à população, as escolas da prefeitura do município de Porto Alegre são compostas por profissionais que compõem o quadro do funcionalismo municipal organizado em distintos segmentos: segmento das professoras e dos funcionários. Cotidianamente circulam nas escolas, junto a esses segmentos, as crianças e suas famílias – este grupo majoritariamente composto por mulheres que são mães. Minha experiência permite-me dizer que essas segmentações são traduzidas no cotidiano da escola da seguinte forma: “as educadoras e as famílias”. Recuperando o que disseram as minhas informantes, pude perceber que ajudar as mulheres-mães não é uma postura acordada entre professoras e demais colegas “que são da escola”. Nem todas se solidarizam, muitas delas cobram e julgam as mulheres-mães, criticando as professoras que se posicionam como as professoras-sensatas-parceiras das famílias.

Descrevo com maior detalhamento esses grupos, para problematizar que, se à primeira vista se pode cair na tentação de afirmar uma unidade dentro do grupo das mulheres da escola e, de outro lado, dentro daquele composto pelas mulheres-mães das famílias das crianças, as professoras apontam que neste grupo da escola existem aquelas que usam o bom senso e aquelas que não usam. E, nessa direção, isso desmancha a suposta homogeneidade entre os sujeitos que figuram como as “mulheres da escola”, inaugurando um “outro grupo (também) da escola”; nesse estariam posicionadas as mulheres-educadoras que “fazem pelas famílias”, que usam o bom senso para colocarem-se como suas parceiras em função das crianças de um lado, e de outro “as que não se solidarizam, não se colocam no lugar, que perderam a humanidade”. Ou seja, ao mesmo tempo em que a sororidade dá a ver práticas que, com efeito, minimizam ou freiam vulnerabilidades, por outro a analítica sobre o uso do bom senso na escola de Educação Infantil rasura a própria noção de sororidade, na medida que dá a ver a falta de coesão entre as mulheres e a falta de prontidão de umas para ajudar as outras.

Ao mesmo tempo, Jacqueline mostra que também pode haver exercícios de solidariedade ou empatia entre os professores homens (ainda que siga reiterando a mulher como lugar a partir do qual pode se produzir gradientes de comparação).

**Catharina:** Fico pensando que essa é uma relação entre várias mulheres profissionais. Tu achas que isso influencia no trabalho que a gente desenvolve? Ou tu achas que não faria diferença se a gente tivesse mais homens na Educação Infantil, ou ainda se a gente tivesse meio a meio? Como tu enxergas essa composição?

**Jaqueline:** Então, eu acho que a questão de sermos maioria mulheres deveria ser até melhor pela visão mais solidária, mais afetiva, porque o homem tem aquela coisa mais resistente assim. Só que na verdade, lá na escola os homens são bem mais molengas do que as mulheres [risos], mas eu acho que não faz muita diferença não, Catharina. Acho que depende muito do tipo de pessoa que tu és. Não importa se é homem ou se é mulher, se é branco, se é negro, se é monitor, se é professor. Não, eu acho que nem a função que tu exerces na escola vai fazer diferença e sim a tua visão pelo outro, a tua visão de colocar empatia.

Interessante considerar que para problematizar a sororidade, que ela chama de “retórica da irmandade”, Costa (2009) vai complexificar a relação que mulheres estabelecem entre si, mostrando que, se por um lado a solidariedade produziu resultados positivos entre mulheres, por outro, ao tomar como inimigo *a priori* os homens, ela deixou de pôr em perspectiva e enfrentar as condições de emergência de diferenças e de desigualdades entre as próprias mulheres. A autora considera que o sistema capitalista demanda, inevitavelmente, a produção e a ampliação do bem-estar de alguns grupos de mulheres na mesma medida do acerto de algumas vulnerabilidades para outros – descompasso que, em si, fratura a noção de sororidade, porque mostra que o grupo “mulheres” nem sempre é uma unidade pronta a ajudar-se. Ou seja, a armadilha aqui seria, justamente, não atentar para os diferentes modos de conduzir as condutas que existem entre mulheres e homens, mas também, e aqui de forma especial, entre as próprias mulheres. O gênero foi “a minha arma” para buscar não cair nessa armadilha e produzir uma análise que considera a multiplicidade e as conflitualidades.

Novamente, minha intenção não é produzir juízo de valor sobre as práticas, mas procuro descrevê-las e problematizá-las buscando evidenciar os efeitos que elas produzem e desde os quais nos sentimos mais ou menos convocadas quando trabalhamos nas escolas. Até esse ponto, posso apontar que a discussão sobre bom senso me permite dizer que a professora sensata, de várias maneiras, se torna uma parceira da família em função dos feminismos que podem estar informando a nossa racionalidade.

Considerarei essa possibilidade levando em consideração o trabalho de Bruna Dalmaso Junqueira (2018), que conversou com professoras desta mesma rede municipal e concluiu que os feminismos emergem nos discursos de senso comum dessas professoras e que esse senso comum acaba por informar os exercícios docentes que elas são capazes de realizar. A autora dá a ver que as pautas feministas acabam por, em maior ou menor medida, informar as professoras, “seja em suas visões de mundo, de forma ampla, seja em suas práticas docentes”. Nas palavras de Junqueira,

Diferentes compreensões do que significam os feminismos e mesmo o machismo podem ser observadas na discussão entre as participantes [...]. De início, parecem todas convergir no pensamento de que o feminismo (referido aqui no singular apenas para mobilizar o termo utilizado pelas mesmas) se faz necessário na sociedade para a conquista de espaços igualitários entre mulheres e homens. Com exemplos das realidades de alunas e denotando preocupação com a problemática de que essas vivenciam desigualdades advindas do machismo, as professoras declaram-se feministas. Em determinado ponto, entretanto, surge uma compreensão – compartilhada por todas as professoras ouvidas na Escola Esther – de que há limites para o que seria o feminismo ideal. Quando se declaram feministas – não de briga e disputa –, as professoras denotam um entendimento de que há diferentes frentes de ação feminista e, ainda, que não se identificam com aquilo que seria compreendido como a ação de movimentos sociais, – de levantar bandeira. Isso, associado à manifestação de que haveria formas – exageradas – de ser feminista que identificam nas ações de suas alunas, faz-se bastante ilustrativo da presença de distintas, contraditórias e fragmentárias compreensões acerca dos feminismos no senso comum compartilhado pelas professoras. (JUNQUEIRA, 2018, p. 98-99).

Tomando o que aponta Junqueira, pude pensar que professoras dessa mesma rede de ensino, e neste tempo presente, as professoras com as quais conversei também, podem, em maior ou menor medida, estar informadas pela noção de sororidade entre mulheres que informa muitas das pautas dos feminismos atuais.

Isso tornou-se especialmente produtivo na medida em que me aproximou a uma discussão cara aos Estudos de Gênero. Para tanto, vejamos como uma problemática se coloca: se a sororidade toma como pressuposto uma certa solidariedade entre as mulheres a análise dos elementos da produção de uma docência sensata, possibilita pensar que seu projeto está incompleto. É essa incompletude que quero explorar – não porque entendo ser possível levar a cabo o projeto da sororidade entre mulheres, e, sim, justamente, para olhá-lo de um outro modo. Trazendo-me até este ponto, a noção de solidariedade permite-me refletir sobre a própria noção de sujeito do feminismo.

Silvana Mariano (2005), ao discutir a noção de sujeito do feminismo, recupera a positividade da relação dos feminismos com o pós-estruturalismo, mostrando que os debates e as duras críticas, suscitados pela aproximação entre essas teorizações, decorrem, justamente, do temor de que ela provoque a despolitização do movimento. Ao examinar a noção de bom senso, e os significados de sororidade que ela comporta, atualiza ou traduz, é possível argumentar que a operacionalização do gênero numa perspectiva pós-estruturalista tem, justamente, a potência de complexificar o debate sobre o sujeito do feminismo, sem despolitizá-lo. É nessa direção que Mariano (2005) dialoga com Butler (2003) e vai dizer que a discussão de quem pode ou não ser sujeito do feminismo não deve se dar de forma anterior ao exame da prática a ser realizada. “O sujeito do feminismo passa a ser compreendido sempre como algo

que é construído discursivamente, em contextos políticos específicos, a partir de articulações, alianças, coalizões. Portanto, é sempre contingente.” (MARIANO, 2005, p. 494). Isso significa desmanchar a essencialização do ser mulher, convergindo à crítica de Costa: “Sob a simbologia da “sororidade”, conceberam-se conceitos sobre processos identitários “naturalmente” vividos pelas mulheres em suas relações entre si, moldados por sentimentos e sensibilidades inclusive das mulheres feministas de diferentes tempos forjados.” (COSTA, 2009, p. 12).

Dito isso, retomo alguns dos elementos da prática do bom senso que explorei nessa parte do texto: conversar com as famílias, fazer-lhes orientações, fazer doações, buscar encaminhá-las a outros serviços, são ações realizadas pelas professoras na medida em que elas rearticulam outras posições de sujeito à posição de sujeito professora: orienta-se a família como *expert*, olha-se para a criança com um olhar maternal, coloca-se no lugar de outra mulher porque também se é mãe e/ou consegue-se entender sua maternidade como cultural.

De todo modo, informadas pela noção de maternagem como algo da cultura, e facultado ao feminino, as professoras assumem essa *noção para cuidar das crianças* e para não julgar as mulheres-mães dos/das alunos/as, posicionando-se como professoras-sensatas e parceiras das famílias.

Dito isso, e encaminhando-me para um outro ponto, saliento que a ideia de que as crianças *precisam ser cuidadas* é uma ideia que se consolida ao longo da Modernidade como uma série de estudos, entre eles o de Bujes (2000), já nos mostraram. Mais recentemente, alguns trabalhos tem argumentado que, na contemporaneidade, vivenciamos um deslocamento significativo sobre as noções de bem cuidar uma criança: os diferentes discursos não mais só posicionam os adultos como sujeitos aptos a dizer das crianças e a zelar por elas, como também passam a autorizar que as próprias crianças sejam ouvidas sobre suas necessidades e sobre as formas como querem ser consideradas em termos de cuidado e atenção. Isso acirra, potencializa e reconfigura o compromisso dos sujeitos adultos com as crianças, na medida em que se veem diretamente interpelados e olhados por elas. Embora considere isso, ao mesmo tempo, pondero o que advoga Sônia Kramer. Para ela, o debate em torno do suposto desaparecimento da ideia moderna de infância não deve ofuscar a noção de que existem, na atualidade, numerosas populações infantis que vivem em condições indignas e sem seus direitos atendidos. “Até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar.” (KRAMER, 2000, p. 111).

De todo modo, concomitantemente às ressignificações de infância ao longo da Modernidade, surgem instâncias que atuam no sentido de corrigir, reparar, consertar a criança

que habita essa infância, para que, tão logo se faça possível, ela possa se tornar um adulto útil ao jogo social. Conforme aponta Carvalho (2016), os discursos da economia, entrelaçados aos da neurociência, por exemplo, têm informado à racionalidade do tempo presente sobre o quanto é estratégico investir na otimização da vida das crianças. Isso exemplifica a ênfase à qual a primeira infância, especialmente, passa a ser submetida nas políticas públicas de Estado, de Governo e também nas ações não governamentais nos últimos 20 anos, no Brasil. Segundo Lockmann e Maria Renata Alonso Mota (2013, p. 76), “talvez possamos dizer que não houve outra época na história do Brasil em que pudéssemos perceber tamanha proliferação de políticas, programas e benefícios direcionados à população infantil como na atualidade.”

Ao conjunto das instâncias que investem nas crianças e dos seus efeitos, Sandra Corazza vai chamar de “dispositivo da infantilização”. Para Corazza (1998), a infantilização é um dispositivo que age como um processo necessário para decifrar “este pequeno-outro” e, conseqüentemente, permitir dizer sobre nós mesmos, as/os adultas/os. Os investimentos que as diferentes instâncias fazem sobre as crianças são úteis ao processo de “apressar” a infância “[...] para fazê-la, cada vez menos infantil. Estes processos, segundo a autora, se apossam da criança – sempre mais depressa, maciçamente, massivamente, exclusivamente – conjurando e renegando sua infantilidade.” (CORAZZA, 1998, p. 478).

A grade analítica da governamentalidade permite compreendermos que, na contemporaneidade, se olha para a infância como um objetivo da razão de estado. Dessa forma, nas palavras de Carvalho (2016), diferentes discursos acabam por produzir a criança como um alvo importante do poder do Estado, porque ao zelar pelas suas vidas, ele está garantindo o futuro do jogo social.

[...] ressonâncias de pesquisas do campo da economia e da neurociência vêm se desdobrando em orientações para a operacionalização de políticas de Educação Infantil e [elas mostram] que o foco da educação das crianças está cada vez mais centrado no desenvolvimento de habilidades que objetivam a formação de adultos produtivos e empreendedores de si mesmos [...] (CARVALHO, 2016, p. 15).

Ao compreender a criança como um alvo estratégico da razão de estado, entendi ser possível re-visitar a produção do nosso grupo de pesquisa nos últimos anos para dizer, de um outro modo, aquilo que nossos trabalhos já têm dito, em nossas análises com o conceito de gênero e a partir de diferentes objetos: na contemporaneidade, *e no âmbito da cisheteronormatividade, profissionais responsáveis por políticas públicas e mulheres-mães* são reiteradamente conduzidas a uma posição de *parceiras do Estado* para que sejam úteis, respectivamente, ao governo das crianças alvo das políticas em que atuam ou daquelas que

integram os núcleos familiares que chefiam. Compreendi que as análises que viemos fazendo nos permitem dizer que a condução desses sujeitos a parceiras do Estado tem no governo da infância uma expectativa importante ou a sua própria razão de ser.

Dessa forma, me parece possível sinalizar que o processo da feminização da inclusão social (MEYER; KLEIN; DAL'IGNA; ALVARENGA, 2014) coincide e/ou tem sua razão de ser junto a um processo de *infantilização da inclusão social*,<sup>41</sup> que consiste em tornar a população infantil alvo estratégico do governo.

Passo, agora, ao próximo e último capítulo desta tese.

---

<sup>41</sup> O argumento da feminização da inclusão social foi apresentado discutido no capítulo 1, seção 1.3 desta tese.

#### **4 BOM SENSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PERIFERIA: CAPTURAS E POSSIBILIDADES**

O objetivo inicial desta pesquisa foi compreender a incidência de políticas públicas *lato sensu* sobre as práticas docentes na Educação Infantil. Para tanto, conversei com colegas que, assim como eu, trabalham na Educação Infantil da rede própria de ensino do município de Porto Alegre/RS. Apresentei-lhes artefatos de distintos programas e políticas direcionadas à primeira infância e coloquei em discussão, ainda, a narrativa de situações que vivi como professora, como disparador da conversa.

Como mostro ao longo da tese, o objetivo desta pesquisa teve, então, relação com a minha trajetória como professora e como pesquisadora. Na confluência dessas posições que assumo, iniciei este estudo interessada em colocar em discussão alguns achados e argumentos que as pesquisas que integrei oportunizaram-me compreender. Eu *já* considerava que a escola de Educação Infantil vivenciava um transbordamento de funções, e compreendia esse processo em relação com aquilo que vínhamos descrevendo e nomeando como “feminização da inclusão social” no Brasil contemporâneo. Ou seja, até aquele momento, eu compreendia que “fazíamos muitas coisas” como professoras nas escolas que recebem crianças que experimentam diversas e difusas vulnerabilidades sociais. Ao ir ouvindo minhas colegas, pude ir mapeando a recorrência de uma expressão em seus ditos: “vai prevalecer o bom senso”, “nós vamos usar o bom senso”, “nós temos que ter bom senso”. O aceno ao seu uso e os significados que isso assume, era o que eu não sabia e o que pude aprender. Bom senso era uma expressão que, de certo modo, eu podia reconhecer – em diferentes momentos na escola, eu havia escutado-a, havia sido convocada pelas minhas colegas professoras, pelas minhas direções e/ou pela gestão municipal em momentos de reuniões e/ou em formações continuadas a atribuir-lhe um significado e a usá-la como forma de exercer a minha docência.

Escuto as professoras e aposto na ideia do bom senso na medida em que fui organizando o material produzido e operacionalizando, em articulação, os conceitos gênero e governamentalidade, podendo, assim, ir localizando e descrevendo diferentes situações e empregos do uso do bom senso pelas professoras. Dessa forma, considereei algumas inscrições teóricas da expressão, para, então, produzir uma concepção particular: o exercício da docência sensata. Pude descrever e problematizar elementos constitutivos dessa prática, tomando a expressão bom senso como um enunciado potente para dizer daquilo que se desdobra da relação entre trabalho docente na Educação Infantil e políticas públicas de inclusão social direcionadas à primeira infância.

Busquei compreender as condições de possibilidade que estabeleceram o seu funcionamento, e, para tanto, discuti a racionalidade política do nosso tempo como condição de emergência dessa docência. Argumento que a racionalidade política que experimentamos é informada por uma noção de vida generificada, que torna conhecimentos de gênero úteis para a condução das condutas das professoras, no tempo presente. Descrevo, a partir daí, que o bom senso serve tanto para aproximar a criança da norma (*embora moradora de rua, segue sendo um aluno; embora tenha piolho, o tenha até uma quantidade que permita se concentrar; embora esteja frequentando a escola, a frequente vestida de forma confortável e que viabilize a vivência do lúdico*) quanto como estratégia para resguardar a profissionalização docente. Ao dizerem *eu não faço como professora*, o bom senso as permite acionar a estratégia de narrar-se em outras posições de sujeito; as professoras narram-se como sujeitos que são professoras, mas também são mães, cidadãs, cristãs.

Sendo assim, busco aqui sintetizar os atravessamentos das dimensões que constituem um *agir com bom senso* da docência na Educação Infantil pública. Do que pude refletir, acredito ser possível compreender que a *prevalência do bom senso* refere-se ao estabelecimento de critérios para reconhecer, avaliar e agir nas situações cotidianas vivenciadas na docência na Educação Infantil. Usar o bom senso é, portanto, uma forma de tomar decisões respaldadas por diferentes saberes. A professora reconhece uma situação, a julga, ou seja, avalia modos de desenvolver uma ação, ou mais ações, frente a tal situação e, uma vez que a reconheceu e a avaliou, a docente age. Usar o bom senso remete a cada uma e a todas essas fases (reconhecer, avaliar, agir), que se dão de forma esparsa ou simultânea e desde um determinado cenário de proposição de Educação Infantil, rede de atenção à primeira infância e políticas públicas direcionadas à população infantil. O bom senso envolve o estabelecimento de critérios para a ação docente que fazem sentido e se ancoram em determinados pressupostos, que podem ser enunciados em distintos discursos e que visam, de acordo com o que dizem as professoras, o que é melhor para as crianças. Pude pensar que tais pressupostos constituem e se desdobram de saberes diversos e difusos, que podem se contradizer e/ou se reforçar, constituindo uma determinada prática docente – a prática do bom senso docente. Importa pensar que, ao se reconhecerem como sujeitos que devem posicionar-se na ordem do discurso pedagógico, as professoras o tomam (o discurso pedagógico) como discurso verdadeiro, e negociam seu posicionamento como sujeitos desse discurso ou posicionando-se como sujeito de outros discursos que também as convocam como responsáveis pelas crianças. A professora pode reconhecer como de sua responsabilidade uma situação diante da qual a legislação já preveja o que deve ser feito, funcionando como sujeito que julga e age traduzindo, desautorizando,



potencializando, preenchendo as lacunas, inventando modos de fazer diante do que é explicitado, mas, sobretudo, as professoras praticam o bom senso diante daquilo que, segundo elas, é silenciado nas regras, nos combinados, nas leis, nas políticas e programas que organizam e sustentam a escola e a sua relação com outras instâncias e serviços de Atenção à Primeira Infância.

Dessa forma, compreendo que a prática que fui capaz de mapear pode, ainda, servir para pensarmos a formação das futuras pedagogas. Isso porque compreendi que discutir a indissociabilidade cuidar-educar na Educação Infantil de forma articulada à noção de vulnerabilidade, para a qual aceno neste estudo, pode auxiliar as professoras a tornar sempre e cada vez *mais difíceis os gestos* que as conduzem a ajudar, cuidar, intervir, ter jogo de cintura frente aos muitos desafios que elas irão experienciar nas escolas. Essa é uma discussão que deve importar à formação na medida em que, quando docentes em exercício, sobretudo no serviço público nas periferias, as professoras terão suas condutas investidas, elas serão convocadas para acionar estratégias *sensatas* para assegurar o bem-estar das crianças e, ao mesmo tempo, trabalhar em função dos objetivos pedagógicos, resguardando a profissionalização docente – objetivo da formação em Pedagogia. Para que as professoras possam, ao mesmo tempo, praticar o bom senso e resistir a ele, é que compreendo que a formação deve abordar e discutir os contextos e os processos sociais que parecem dar condições à sua emergência.

Com isso não estou dizendo que entendo que devemos fazer *menos* uso do bom senso e *mais* dos saberes construídos, de forma estrita, na formação em Pedagogia. Na direção oposta a essa, encerro este estudo apostando na potência do uso do bom senso, e por isso, compreendo que devemos abordar essa prática, desde sempre, com os sujeitos que irão se envolver com as crianças das nossas escolas. Dizendo de outro modo, encerro este estudo afirmando que o bom senso é uma prática *docente* porque, embora se faça por meio da articulação de saberes inscritos em distintos discursos e relacionados à outras posições de sujeito, necessariamente “começa”, ou só faz sentido a partir dos saberes da professora que é uma profissional exercendo a docência em uma determinada escola. Dizendo de outro modo, mostro que praticar a sensatez é da ordem da docência da Educação infantil, no caso deste estudo.

Argumentei que a prática do bom senso docente é generificada e útil ao governo, na medida em que possibilita espaços de autoria docente que acabam por colocar em curso o governo da vida das populações que acessam a Educação Infantil. Nessa direção, operando com o conceito de gênero como ferramenta analítica pude descrever e problematizar o bom senso docente; ao fazer isso argumento que políticas públicas direcionadas à inclusão social, ao

focalizarem as crianças como público alvo, acabam por tomar a escola infantil como um produtivo aparato para a condução das condutas das populações que a acessam e o fazem informadas por conhecimentos que tomam a docência como um corpo-espécie feminino. Como tal, a docência tem seu campo de ação estruturado, e, repito, mesmo que o cargo de professora seja ocupado por um homem cis, é desde essa ordem do feminino – que usa o bom senso, que pratica a sensatez para dar conta dos gaps, das “falhas” da Atenção à primeira infância que a professora deverá conduzir a si e aos outros.

Ao mesmo tempo, fui compreendendo que a docência sensata é potente para a produção de relações que acabam fissurando a captura total dos sujeitos que trabalham e acessam essas escolas de Educação Infantil. Pude dar-me conta disso na medida em que me desafiei a conversar com minhas colegas e a construir com elas, e/ou a partir dos que elas me disseram, “[...] exercícios por meio dos quais damos um passo atrás para separar-nos da docência que usualmente fazemos, [desafiando-nos em um movimento onde] a estabelecemos como um objeto e refletimos sobre esse objeto-docência como um problema.” (MEYER, 2017, p. 6).

Ao dar essa espécie de “passo atrás”, meu estudo possibilitou que eu visse *mesmo* uma docência atarefada, capturada como sujeitos úteis ao governo de si e dos outros, e portanto, comprometida com o raciocínio neoliberal, que parece organizar o tempo presente. Ao mesmo tempo, passei a ver, com mais vagar e priorizando o olhar desde outros ângulos, que diferentemente do que eu podia até então considerar, as professoras não assumiam as muitas demandas de uma vez para sempre sem reflexões ou certas resistências. Este estudo mostrou-me que as ações das professoras não podiam ser resumidas a um assistencialismo, tampouco a um purismo pedagógico diante das crianças pequenas, sujeitos inerentes da atenção e do cuidados dos outros, afinal, como defende Luiza, “*não há pedagógico se a calça está machucando a criança*”.

Quero, e me parece muito importante, ressaltar que não estou falando de todas as práticas na Educação Infantil. Parece seguir sendo fundamental que as pesquisas sigam investigando o desenrolar de práticas pouco acolhedoras às crianças e suas famílias. Contudo, tive o privilégio de encontrar-me com professoras cujos exercícios docentes têm a potência de, ao mesmo tempo, conduzir condutas à norma e produzir espaços de efetivas escutas e acolhimentos. São professoras teimosas, no sentido atribuído por Foucault a essa expressão:

É preciso sair do dilema: ou se é a favor ou se é contra. Apesar de tudo, se pode estar diante e de pé. Trabalhar com um governo não implica nem sujeição nem aceitação global. Pode-se ao mesmo tempo trabalhar e ser teimoso. Penso mesmo que as duas coisas caminham juntas. (FOUCAULT, 2015, p. 178).

Nessa direção, por um lado, encerro a tese acreditando que podemos e devemos fortalecer a rede de Atenção à Primeira Infância já existente, criando e/ou aperfeiçoando novas ou outras estratégias para que ela seja reconhecida, efetivamente composta e acessada pelas professoras. Sendo assim, considero que o estudo serviu para que eu reiterasse a crítica frente ao transbordamento da escola. Sigo compreendendo que não é possível que a tudo façamos sem prejuízos a alguns sujeitos, a nós mesmas ou às instituições. Nessa direção, concordo com o pensador português quando ele enfatiza que:

É impossível continuar a exigir que a Escola faça tudo, que ela cumpra um conjunto tão vasto de missões. Importa, por isso, clarificar o seu papel na aprendizagem, numa aprendizagem especificamente escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças e os jovens (NÓVOA, 2006, p. 113).

Por outro lado, deixei de pensar a docência em termos “de aceitação e de sujeição global”. Provocada pelo excerto de autoria da pesquisadora Betina Schuler, que analisa a docência contemporânea em diálogo com Foucault, dei-me conta que, ao propor meu estudo do doutorado, ao defendê-lo como um projeto de pesquisa e ao conversar com minhas colegas, eu já estava olhando para a relação entre políticas públicas e docência entendendo que o poder é produtivo para fazer funcionar (ou deslegitimar) práticas docentes. Contudo, pude dar-me conta que eu ainda insistia em procurar ver aquilo que o poder produzia *apenas* como “um problema”. Eu dizia “fazemos coisas demais”, “a escola transborda porque os outros serviços não funcionam e isso não deveria ser assim”. Ao dar um passo atrás, eu continuo vendo e entendendo que essa produção realmente ocorre. Professoras fazem muito, e teríamos efeitos se as coisas funcionassem de outros modos. Contudo, acredito que a descrição e a problematização sobre os usos do bom senso permitiram-me visualizar uma “brecha de bela existência”, como sugere Schuler (2016, p. 15):

Daí que a docência, retirada de uma discussão epistemológica de verdade e erro, assegurada pelas ciências humanas e pela filosofia moderna, poderia ser atravessada pelas dissoluções genealógicas para se fazer outra coisa dela: talvez uma bela existência, em brechas. Isso não significa uma nova revolução em educação, uma outra totalidade, uma perspectiva romântica de final feliz, mas de brechas microfísicas nesses modos de existência já tão capturados e codificados por uma lógica da normalização.

Insisto: com isso, não sugiro que as professoras sensatas não sejam professoras capturadas, convocadas pelas diferentes ordens de discurso que fazem da docência um importante braço do estado para a normalização das crianças pequenas e de suas famílias, a fim

de garantir a engrenagem do estado neoliberal. Porém, pude ver o quanto essa prática produz e “é uma ocasião histórica de reabrir virtualidades<sup>42</sup> relacionais e afetivas” pois traça, no tecido social, espécie de linhas diagonais as quais permitem fazer aparecer essas outras existências. (FOUCAULT, 2015, p. 4). Isso porque a prática que descrevo, ao mesmo tempo em que permite o governo em direção a uma normalização, também é capaz de produzir vidas mais belas na medida em que acabam por oportunizar que crianças tenham acesso a diferentes materiais, sintam menos coceira, ou que uma mãe, mesmo vivenciando vulnerabilidades sociais extremas, tenha apoio para seguir levando seu filho à escola, lugar onde ele vai se alimentar, brincar e aprender. Não se trata de romantizar ou de estabelecer um novo lugar de chegada para a docência, tampouco para as populações a que ela atende e acolhe. Mas pude ir compreendendo que *tecer a crítica* pode nos ajudar a pensar que, desde suas docências sensatas, as professoras têm promovido alguns efeitos que acabam por efetivamente melhorar a, ou amenizar o sofrimento da, vida das pessoas. Diante disso, minha tese possibilitou-me uma derradeira aprendizagem: “refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (Marlucy PARAÍSO, 2016, p. 210). Aprendi com esta tese, pois pude, conforme sugere Paraíso, abrir-me à experiência com “um outro”, com “outros”. Para isso, precisei desaprender. “Aprender a desaprender os sentidos constituídos, os significados produzidos e os pensamentos construídos para abrir[-me] às diferenças.” (PARAÍSO, 2016, p. 210). Se algum dia João voltar à escola para me visitar, como já o fez, poderei dizer a ele: “a profa estudou e aprendeu a ser uma profa melhor, fazendo uso do bom senso, a profa desaprendeu algumas coisas”. João, eu já posso *ficar de tarde* na escola.

---

<sup>42</sup> O dicionário Aurélio apresenta dois sentidos para a palavra virtualidade: 1. virtualidade. *substantivo feminino*. qualidade do que é virtual; e 2. existência potencial. É ao segundo significado que a tradução da obra de Foucault remete.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ARENHART, Deise. *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.
- AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online], n. 21, p. 227-284, 2016.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-140.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.
- BIROLI, FLÁVIA. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018. v. 1. 227p .
- BRANCO, Guilherme Castelo. *Michel Foucault: Filosofia e Política*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 01 de dezembro de 2017.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.096 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: [S.n.], 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 Jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: DCNEI/Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, Haroldo (org.). Michel Foucault e o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 259-280.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIOTTO, César. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, p. 33-43, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, v. 32, p. 229-253, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas de governo de professores em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. *Educação Temática Digital*, v. 21, p. 84-104, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. *Revista de Educação Pública*, v. 27, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; METZ, Vitória Bassan. A emergência do conceito de pedagogia da infância no Brasil e suas reverberações no âmbito da docência na educação infantil. *Linha Mestra*, v. 36, p. 194-197, 2018.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra. *História da infantilidade: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim*. 1998. 619f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma e “sororidade” como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). *INTERthesis*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-29, 2009.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171- 186, mai./ago., 2009.

DAL’IGNA, M. C.; MEYER, D. E. E.; DORNELLES, P. G.; KLEIN, C. Gênero, Sexualidade e Biopolítica: processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS / EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES, 2020, *no prelo*.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). *Metodologias de*

*pesquisas pós-críticas em educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Há diferença?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DE LOS RÍOS, Marcela Lagarde. *El Feminismo en mi vida: hitos, claves, y topías*. Ciudad de México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, 2012.

DEBRUN, Michel Maurice. *Gramsci: filosofia, política e bom senso*. 1982. 260f. Tese (Livre docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.

DUTRA, Isabela. *Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, nov. 20 out. 2008.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FLORES, Maria Luisa R. *Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)*. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, Michel. 'Omnes et singulatim': uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*. Vol. IV: Estratégias poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 348-378.

FOUCAULT, Michel. A amizade como modo de vida. Graal. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François (org.). *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994a. p. 163-167.

FOUCAULT, Michel. Diálogos sobre o Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*. Vol. IV: Estratégias poder-saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 247-260.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel*

*Foucault — uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 42, p. 651-664, 2016.

GUERRA, Judith. *Dos “segredos sagrados”*: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo. Editora. Cortez, 2010.

HORN, Claudia Inês. *Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

JUNQUEIRA, Bruna Dalmaso. *Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Políticas de formação profissional para a Educação infantil: pedagogia normal e superior. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial.

KLEIN, Carin. *Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma ‘infância melhor’*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Mulheres-visitadoras, mulheres-voluntárias, mulheres da comunidade: o conhecimento como estratégia de diferenciação de sujeitos de gênero. *Cadernos Pagu*, v. 1, p. 427-455, 2015.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

KULMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.



LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LIGUORI, Guido Liguori; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo editorial, 2017.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica. *Linhas*, Florianópolis, v. 14, p. 76-111, 2013. [Online].

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, v. 25, p. 157-175, 2014.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005.

MAZZAROTTO, Rosilene. *“Quero ser um pai como a minha mãe”*: produção de masculinidades e o programa bolsa família. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MEYER, Dagmar E. E. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. *Gênero*, Niterói, v. 6, p. 81-104, 2005.

MEYER, Dagmar E. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Vol. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62.

MEYER, Dagmar E. E. *De coisas que aprendi durante o exercício da docência no ensino superior: aportes dos estudos de gênero e culturais e da teorização foucaultiana*. 2017. [No prelo].

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar E. E. *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas*:

uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. (Projeto de Pesquisa).

MEYER, Dagmar E. E. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEYER, Dagmar; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014.

MEYER, Dagmar; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio*, v. 22, p. 1001-1026, 2014.

MEYER, Dagmar; KLEIN, Carin. Um olhar de gênero sobre a inclusão social. In: ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

MOREIRA, Simone Costa. Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NEVES, Antônia Regina Gomes. Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas. 2015. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 20 fev. 2017.

NÓVOA, António. Pela educação. *Saber(e)Educar*, Porto, n. 11, p. 111-126, 2006. Entrevista concedida a Maria Cristina Vieira e Henrique Manuel S. Pereira.

PORTO ALEGRE. *Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PORTO ALEGRE. *Plano Municipal de Educação 2014-2024*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

PORTO ALEGRE. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999. (Cadernos Pedagógicos 15).

QUINTANILHA, Marta. *Trilhas profissionais na educação infantil: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 155-164, Aug. 2008. Acesso em março de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000200002>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Acesso em: 1 out. 2019.

SANTOS, Graziella Souza dos. *Recontextualizações curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Graziella Souza dos; MOREIRA, Simone Costa; GANDIN, Luís Armando. Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 760-784, 2018.

SANTOS, Claudia Amaral dos. *Toda boa mãe deve...* Governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 187-204, 2009.

SCHERER, Renata Porcher. “*Cada um aprende do seu jeito*”: das adaptações às flexibilizações curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SCHERER, Renata Porcher. *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCHERER, Renata Porcher; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES, 38., ANPEd Sul, 2017. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2017.

SCHEWNBURGER, Maria Simone V.; KLEIN, Carin. *O conceito de politização da maternidade como legado de pesquisa*. 2019. No prelo.

SCHEWNBURGER, Maria Simone V.; MEYER, Dagmar E. E. Educar corpos femininos como corpos grávidos - um olhar de gênero sobre a Pais e Filhos. *Gênero*, Niterói, v. 7, p. 65-77, 2007.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Miriã Zimmermann da. *Percursos de Formação de Estagiárias em Pedagogia em um Serviço de Apoio Especializado (1995-2015)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVEIRA, Catharina da C. *Escola e docência no Programa Saúde na Escola: uma análise cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Jane Felipe. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TELLES, Maria Amélia. *Breve história do feminismo no Brasil – e outros ensaios*. São Paulo: Alameda, 1993.

TELLES, Sarah Silva. Pobreza e Desigualdade na Escola da Favela. In: PAIVA, Angela; Burgos, Marcelo. (org.). *Escola e Favela*. Rio de Janeiro: PUC/PALLAS, 2009.

VASCONCELOS, Michele F. F.; MORSCHEL, A. O apoio institucional e a produção de redes: do desassossego dos mapas vigentes na Saúde Coletiva. *Interface*, Botucatu, [online], v. 13, p. 729-738, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Ética e Pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. v. 1. 324p.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 1, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

**ANEXO 1 – Termo de Consentimento****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS  
FACED – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE**

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa sobre a relação entre docência na Educação Infantil e políticas públicas direcionadas à primeira infância, desenvolvida pela doutoranda Catharina da Cunha Silveira no Doutorado em Educação desta Universidade, sob orientação da Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. Esta pesquisa objetiva analisar como e com quais estratégias políticas públicas direcionadas à primeira infância incidem no trabalho do/da professor/a na Educação Infantil. Para a realização da pesquisa, precisamos de sua importante participação nesta entrevista chamada de Conversa individual. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados envolvem o incentivo A ações pedagógicas que contribuam para o trabalho docente na Educação Infantil. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar através do e-mail:catharinasilveira@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Brasil através do site [www.saude.gov.br/sisnep](http://www.saude.gov.br/sisnep).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e participante, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pesquisadora e participante) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecida/o e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Catharina da Cunha Silveira.

Porto Alegre, RS \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Eu, CATHARINA DA CUNHA SILVEIRA, declaro que forneci todas as informações referentes a pesquisa supra-nominada.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO 2 – Material apresentado às professoras durante as entrevistas

### CONVERSAS INDIVIDUAIS DE PESQUISA

Principais políticas atuais direcionadas à primeira infância, conforme MEC, MDS, MS:

**PIM** – <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/o-pim/o-que-e/>

Política pública pioneira no Brasil, o Primeira Infância Melhor (PIM) é uma ação transversal de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância. Desenvolve-se através de visitas domiciliares e comunitárias realizadas semanalmente a famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, visando o fortalecimento de suas competências para educar e cuidar de suas crianças. Desenvolvido desde 2003, tornou-se Lei Estadual n.º12.544, em 03 de julho de 2006.

**CRIANÇA FELIZ** – <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/o-que-e>

“O Programa Criança Feliz surge como uma importante ferramenta para que famílias com crianças entre zero e seis anos ofereçam a seus pequenos ferramentas para promover seu desenvolvimento integral. Para participar do programa, é preciso manter os dados no Cadastro Único atualizados, principalmente quando há grávidas e crianças de até três anos na família. O Programa Criança Feliz tem como objetivos: promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância(...). Para alcançar os objetivos elencados, o Programa Criança Feliz tem como principais componentes: I - a realização de visitas domiciliares periódicas, por profissional capacitado, e de ações complementares que apoiem gestantes e famílias e favoreçam o desenvolvimento da criança na primeira infância; II - a capacitação e a formação continuada de profissionais que atuem junto às gestantes e às crianças na primeira infância, com vistas à qualificação do atendimento e ao fortalecimento da intersetorialidade (...)”. Inspirado no PIM, é ofertado a todo território nacional, via adesão de município.

**MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA** – pode-se compreendê-lo, brevemente assistindo: <http://marcolegalprimeirainfancia.com.br/> Lei nº 13.257/2016:

“Uma lei que pavimenta o caminho entre o que a ciência diz sobre as crianças, do nascimento aos 6 anos, e o que deve determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. Direito de brincar, de ser cuidado por profissionais qualificados em primeira

infância, de ser prioridade nas políticas públicas. Direito a ter a mãe, pai e/ou cuidador em casa nos primeiros meses, com uma licença-maternidade e paternidade justa. Direito a receber cuidados médicos consistentes, especialmente os que estão em condições de vulnerabilidade.

Essas são algumas das linhas que tecem o Marco Legal da Primeira Infância, uma lei costurada a muitas mãos durante dois anos e sancionada no dia 8 de março de 2016. Uma vitória que começa a fechar a lacuna entre o que diz a ciência e o que estava na lei, por meio da criação de programas, serviços e iniciativas baseados no do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. O que diz o Marco Legal? Conheça algumas das propostas dessa lei: garantir às crianças o direito de brincar. Priorizar a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância. Reforçar a importância do atendimento domiciliar, especialmente em condições de vulnerabilidade. Ampliar a licença-paternidade para 20 dias nas empresas que aderirem ao programa Empresa Cidadã. Envolver as crianças de até seis anos na formatação de políticas públicas. Instituir direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis. Prever atenção especial e proteção a mães que optam por entregar seus filhos à adoção e gestantes em privação de liberdade.

#### **PRO-INFÂNCIA** – <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído em 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

“O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação:

1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;
2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.” Esse desdobramento é conhecido, como uma das ações do PROGRAMA BRASIL CARINHOSO.

#### **BRASIL CARINHOSO** – <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/brasil-carinhoso>

“O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil.” O repasse é feito

da União para os municípios, e dos municípios para cada escola. O valor é calculado de acordo com o número de aluno/as beneficiário/as do Bolsa Família.

**BOLSA FAMÍLIA** – <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios>

Amplamente conhecido, o Programa Bolsa Família data de 2004, consolidando-se na última década como importante ação para a superação da extrema pobreza e da pobreza no Brasil. Trata-se de um programa de transferência direta de renda do valor de R\$ 85 (oitenta e cinco reais) à família que tenha renda de até R\$ 170 (cento e setenta reais) por pessoa, entre outros adicionais (segundo o texto da política, acessado de forma online em 18 de janeiro de 2017, os adicionais são: R\$ 39 por criança de 0 a 15 anos, até 5 crianças por família. R\$ 46 por jovens de 16 ou 17 anos, até dois por família. R\$ 39 por gestante no núcleo familiar). Dispensando Atenção à Primeira Infância, o programa exige que as crianças beneficiárias estejam matriculadas e frequentes à escola, bem como tenham seu crescimento monitorado.

**LEI DOS 4 ANOS** – Significou um ajuste a LDB/96 tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. “A Lei nº 12.796/2013 estabelece que as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender essa obrigatoriedade as redes municipais e estaduais de ensino tiveram até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos” – E, seguem fazendo esforços.