

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

O visível e o invisível no trabalho docente na creche: um estudo sobre os gestos profissionais na educação infantil

Ana Carolina Giannini Silva, Wanderson Ferreira Alves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18223>

Submetido em: 2026-09-30

Postado em: 2026-10-26 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO TRABALHO DOCENTE NA CRECHE: UM ESTUDO SOBRE OS GESTOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Giannini Silva¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6762-3505>
carolgiannini78@gmail.com

Wanderson Ferreira Alves²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7704-9115>
wanderson_alves@ufg.br

¹Instituto Superior de Educação Almeida Rodrigues. Rio Verde, Goiás (GO), Brasil.

²Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás (GO), Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa a respeito da constituição do gesto profissional docente na educação infantil. A investigação se apoiou nas pesquisas desenvolvidas na área da educação e nas desenvolvidas no campo de estudos do trabalho, em especial na clínica da atividade. No trabalho de campo foram empregados diversos recursos metodológicos, tal como observação, caderno de campo, autoconfrontação simples e cruzada. A pesquisa identificou quatro gestos profissionais de grande relevância: conduzir a rotina, diálogo orientador afetivo, cuidado em ato, dar colo. Conclui apontando aspectos que concorrem para o desenvolvimento ou degradação dos gestos profissionais, e destacando o lugar estratégico da parceria entre a universidade e a escola.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação infantil. Gestos profissionais. Creche. Clínica da atividade.

THE VISIBLE AND THE INVISIBLE IN NURSERY SCHOOL TEACHING: A STUDY OF PROFESSIONAL GESTURES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT – This article presents the results of a study into the constitution of the professional gesture of teaching in early childhood education. The investigation was based on research carried out in the field of education and in the field of labor studies, especially the Clinic of Activity. Various methodological resources were used in the fieldwork, such as observation, field notebooks, simple and cross self-confrontation. The research identified four professional gestures of great importance: leading the routine, affectionate guiding dialog, care in action, lapping. It concludes by pointing out aspects that contribute to the development or degradation of professional gestures, and highlighting the strategic place of the partnership between the university and the school.

Keywords – Teaching work. Early childhood education. Professional gestures. Nursery school. Clinic of activity.

Introdução

A pesquisa sobre o trabalho docente no Brasil, a considerar as investigações destacadas e pioneiras de Luiz Pereira (1933-1985) e Aparecida Joly Gouveia (1919-1998), remonta aos anos de 1960. São mais de 60 anos de pesquisa, nos quais progressivamente pudemos conhecer melhor quem são, o que fazem, sabem e experienciam professores e professoras (Alves, 2024). As considerações que aqui trazemos se inscrevem nessa longa tradição de estudos e pesquisas sobre o exercício da docência. Trata-se de apresentar os resultados de um estudo sobre os gestos profissionais presentes na educação infantil, em especial focalizando o trabalho docente realizado em creches.

A respeito do trabalho docente na educação infantil, um conjunto relevante de estudos e pesquisas sublinhou diversos temas: aspectos históricos sobre a assistência e o lugar das crianças em nosso modelo societal (Kuhlmann Jr., 1998), as concepções de fundo presentes nas políticas e sua recorrente visão inatista em relação aos atributos necessários ao exercício da docência (Arce, 2001), as políticas educacionais voltadas às crianças pequenas (Barreto, 2003), os saberes envolvidos no trabalho na educação infantil (Sarti, 2010), a inteligência em ato constituída pelas docentes na realização de seu trabalho invisível (Ulmann, 2014), a carreira das docentes (Nascimento, 2019) e a complexidade da transição casa-creche na educação infantil (Costa; Dentz; Amorim, 2022).

Como se pode depreender dessa breve indicação de autores e temas, o universo coberto pelas investigações é bastante amplo, indo de aspectos históricos à problematização da interface entre as famílias e a creche. Nosso estudo busca aportar uma contribuição a esse debate, ao abordar o tema dos gestos profissionais. Trata-se de uma questão antiga no âmbito da psicologia do trabalho e na ergonomia da atividade, a exemplo do clássico estudo realizado por Damien Cru ainda nos anos 1980 (Cru, 2014). No campo da educação, o tema parece ganhar importante interesse, como se pode depreender de alguns estudos recentes publicados por autores ligados à Faculdade de Educação da UNICAMP, que se orientam pela psicologia histórico-cultural e próximos da clínica da atividade, a exemplo de Nogueira (2023), ou do dossiê publicado por um importante periódico francês, a *Revue des Sciences de l'Éducation* (vol. 51, n. 1, 2025), que se dedicou ao debate das metodologias empregadas para estudar os gestos profissionais dos docentes.

Os gestos profissionais sublinham os atos relativamente estáveis que se constituem na mediação que os grupos profissionais tecem coletivamente na realização de seu trabalho. Se evitarmos assimilar técnica ao tecnicismo, nem confundir técnica e objetos técnicos, podemos conceber a técnica no seu sentido antropológico mais fundamental, como mediação entre os humanos e o meio (Pillon; Vatin, 2007). Dizendo isso, deixamos em evidência que a primazia da análise empreendida está na compreensão dos atos de trabalho nas situações concretas. Esses atos não são banais.

Os atos aos quais nos referimos não são, portanto, um mero fazer, tampouco algo esporádico posto em marcha episodicamente por algum docente. Trata-se de atos preenchidos de sentido pelos próprios profissionais, por eles partilhados e dispostos na mediação com as exigências próprias e específicas de uma determinada atividade laboral. Eles não estão previamente contidos na formação inicial, embora esta tenha diante deles papel primordial para sua instituição. Eles não estão contidos na formação continuada, embora esta possa ajudar a desenvolvê-los. Eles não podem ser prescritos pela gestão,

mas esta pode sobre eles incidir ao criar condições para impulsioná-los ou degradá-los. Eles são de uma complexidade irreduzível. Nada tem a ver com a mera catalogação de formas de fazer ou elaboração de listas de saberes ou competências. Eles testemunham sua presença, todavia, quando o trabalhador docente diz: aqui na escola nós fazemos assim.

Como destacamos acima, os gestos profissionais são relativamente estáveis. Relativamente porque não existem de uma vez por todas, podem se enriquecer, se transformar e podem refluir. Como observa Yves Clot, o gesto profissional pode ser pensado como “repertório elaborado em conjunto – e definitivamente aberto – construído para que cada um possa se dispor. Então, se pode dizer que o gesto rico é aquele no qual o coletivo está consigo” (Clot, 2020, p. 73). É a essa discussão que a presente pesquisa convida.

Aspectos teórico-metodológicos

Como dissemos, a pesquisa se interessa pelo trabalho das professoras na educação infantil. Mais diretamente, o propósito da pesquisa é compreender como se constituem – individual e coletivamente – os gestos profissionais na atividade de trabalho docente com crianças de zero a três anos. Situados no campo pluridisciplinar dos estudos do trabalho e apoiados nos quadros conceituais da clínica da atividade, para levar tal iniciativa adiante mobilizamos um conjunto de ações metodológicas

Elaborada inicialmente por Yves Clot, a clínica da atividade é uma abordagem situada no âmbito da psicologia do trabalho (Clot, 2006). A clínica da atividade parte de uma distinção conceitual que está no centro da ergonomia de base francófona – de que há sempre uma distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*, sendo a *atividade* dos homens e mulheres no trabalho a responsável por mediar o que se apresenta nessa lacuna. A atividade porta, assim, uma complexidade irreduzível, pois não se confunde nem com o observável nem com o visível, compreendendo o conjunto do que os homens e mulheres no trabalho mobilizam, individual e coletivamente, para realizar o que precisa ser realizado (Alves, 2018). A esse respeito, Yves Clot dá um passo além e complexifica a questão, mas também a enriquece.

De um lado, Clot (2006) considera o trabalho como uma atividade dirigida: dirigida pelo sujeito – implicando-o e, pois, reverberando sobre ele – para o objeto e para a atividade dos outros. Mediada pelo gênero profissional (memória social da profissão), a atividade de trabalho constitui-se numa tríade (atividade do sujeito, o objeto, os outros) que configura, para a clínica da atividade, sua unidade de análise. Nessa perspectiva, o trabalho está tanto aberto aos imprevistos do real como para as contradições entre os determinantes da atividade, quais sejam, um sentido pessoal (sujeito) atravessado por uma dinâmica impessoal (objeto de trabalho) e em relação a outras pessoas (destinatários diversos, nem sempre presentes na própria situação de trabalho).

Essa compreensão levou Clot (2006) a retrabalhar o conceito de atividade tal como pensado pela ergonomia, desdobrando o conceito de *trabalho real* numa dimensão subjetiva por ele nominada de *real da atividade*. Este último comporta não somente o que foi realizado, mas também as atividades impedidas, abortadas, contrariadas ou suspensas. Desse ponto de vista, o que não foi feito conta de maneira significativa para explicar a

relação entre o trabalhador e o trabalho, inclusive no tocante aos processos de adoecimento.

Instigados por esse arcabouço teórico e interessados em compreender o trabalho docente na creche, trilhamos um caminho de investigação em uma creche pública situada na cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2021 e agosto de 2022 e contou com a participação de oito professoras, todas elas licenciadas em pedagogia e estatutárias. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, um conjunto de ações metodológicas ganhou curso ao longo do período em que a investigação ocorreu na escola, envolvendo observação, registros, autoconfrontação simples e cruzada, tal como descrevemos a seguir.

As observações do trabalho realizado pelas professoras na escola se desenrolaram ao longo de toda a pesquisa de campo, contudo ocuparam lugar estratégico no início da investigação. Isto porque cada uma das professoras foi acompanhada sistematicamente em cinco dias de trabalho na creche, período que foi suficiente e importante para a compreensão da rotina da instituição face ao trabalho da docente e para a compreensão dos modos operatórios, como se diz em ergonomia, mobilizados pelas docentes na realização de seu trabalho. Esse período foi também importante para estabelecer vínculos e construir uma relação de confiança com as docentes e as crianças.

É tudo isso que, na sequência, permite definir, em conjunto com as protagonistas da pesquisa, a melhor maneira de organizar a filmagem de suas atividades de trabalho. Observando e participando da rotina da sala, inclusive auxiliando a professora, foi possível uma aproximação gradativa daquela realidade e, de certo modo, trabalhar com aquelas professoras. Assim, após uma semana trabalhando com cada uma das docentes, foi possível organizar conjuntamente um cronograma para iniciar as filmagens das atividades de trabalho.

Os aspectos relevantes testemunhados durante a observação/vivência do trabalho realizado foram registrados em um diário de campo e tiveram um lugar singular na pesquisa, pois muitos diálogos estabelecidos no cotidiano de trabalho auxiliaram no delineamento dos gestos do coletivo profissional observado. Esse momento funcionou como uma base para os desdobramentos da pesquisa.

Após esse período inicial dedicado às observações participantes, introduzimos o dispositivo metodológico de autoconfrontação simples e cruzada. Métodos de autoconfrontação são comuns no campo da ergonomia da atividade e no campo da psicologia do trabalho. Fazendo uso de recursos diversos (fotografias, filmagens, gravações de áudio etc.), os métodos de autoconfrontação compreendem iniciativas que buscam confrontar os protagonistas do trabalho ao que eles fizeram.

Há uma questão de fundo que se situa nos pressupostos teóricos dessas iniciativas metodológicas. Ela possui dois aspectos que merecem ser especialmente notados. O primeiro deles é a compreensão de que existem formas de saber/fazer não escritas que preenchem os meios profissionais. O segundo é a compreensão de que este saber/fazer coletivamente constituído pode servir como um importante ponto de apoio para o desenvolvimento de cada um. De certo modo, a exigência é a de, junto com os protagonistas da atividade, colocar certos aspectos das práticas profissionais em exame,

tendo o horizonte de que a ação passada pelo crivo do pensamento se transforma em outra ação, que é pensada (Clot, 2006).

No caso de nossa pesquisa, a utilização das autoconfrontações com o recurso das filmagens permitiu às professoras a observação da própria atividade e a possibilidade de examiná-la individualmente (autoconfrontação simples) e com a participação de uma colega (autoconfrontação cruzada). Nessa fase, realizamos o registro em vídeo de algumas sequências de trabalho escolhidas antecipadamente como mais relevantes pelas professoras. Após a gravação dessas sequências, foram selecionados trechos da ação de cada professora, os quais foram exibidos para cada uma delas. Para esse momento, preparamos um roteiro cujo propósito era abordar aspectos potencializadores ou impeditivos do agir profissional das docentes.

A retomada em conjunto do caderno de registros de campo, do registro das filmagens e das transcrições dos diálogos com as professoras nas autoconfrontações permitiu delinear os aspectos estruturantes e significativos daquela realidade laboral, bem como identificar e situar alguns dos gestos profissionais daquele coletivo, conforme apresentamos nas páginas a seguir. Por oportuno, informamos que a pesquisa da qual deriva o presente artigo seguiu todas as recomendações e normas de conduta ética e foi autorizada e reconhecida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Gestos profissionais das docentes na educação infantil

A gênese e a constituição da educação infantil, em termos de lugar específico de formação humana e como direito, não foi um processo simples no Brasil. A inércia do Estado no tocante às garantias de direitos sociais à população majoritária, somada a uma concepção estreita da educação (guardar as crianças) e ao interesse instrumental na condução das instituições (compensar as carências das camadas populares, cuidar dos filhos das mães pobres trabalhadoras etc.), configuram alguns dos elementos que ajudam a compreender o percurso inicial da educação infantil em nosso país. A ação do Estado, quando a educação das crianças pequenas já se colocava como questão incontornável em meados do século XX, era sobretudo normatizadora, pois, em boa parte, as iniciativas restavam sob incumbência de instituições filantrópicas, privadas e, inclusive, patronais (cf. Vieira, 1988; Kuhlmann Jr., 1998).

Com a Constituição Federal de 1988, temos um marco importante nesse domínio: o Estado brasileiro é chamado à responsabilidade e a educação infantil (creche e pré-escola) é integrada ao que a Lei concebe como Educação Básica. Seguramente há muito a ser desenvolvido, muito a ser efetivado, mas é preciso consciência do importante passo que foi dado. Trata-se de uma base fundamental para novos desdobramentos. Isto tem implicações para o trabalho docente, pois, à medida que não se trata de mera guarda, recreação ou assistência, a atuação docente com as crianças pequenas se inclina na direção da exigência de uma formação especializada. É assim que a LDB/1996, nesse novo cenário no qual a educação é concebida como direito, atribui a denominação de professor àqueles e àquelas que realizam atividades de trabalho relacionadas diretamente com o processo de cuidado e ensino em instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade.

Mas uma profissão, como dissemos na introdução deste artigo, não está contida na formação inicial do profissional. Ainda uma vez vale dizê-lo: a formação inicial é imprescindível. A questão está em pensar relações entre esferas distintas. Aprender a

medicina não é ser médico, aprender a docência não é ser professor. As profissões possuem uma realidade própria. É a história do grupo profissional, de sua constituição, desenvolvimento, eventual involução, são seus objetos, são seus instrumentos forjados no contato com a realidade laboral, mas também das formas de fazer e modos de dizer tecidos coletivamente e que servem de patrimônio, para retomar uma bela expressão de Schwartz (1988), àqueles e àquelas que estão ou vão adentrar em um determinado campo profissional.

Bem compreendido o que acabamos de destacar, o que resta sob um determinado exercício profissional é de uma complexidade irredutível. Considerando a educação infantil, em especial a docência nas creches, a presente pesquisa busca nesse universo maior destacar a questão dos gestos profissionais. A pesquisa de campo permitiu identificar quatro gestos profissionais que ganharam corpo naquela realidade estudada: *conduzir a rotina*, *diálogo orientador afetuoso*, *cuidado em ato*, *dar colo*. Na sequência do texto, vamos apresentar e discutir cada um deles.

Conduzir a rotina

O tema da rotina está presente tanto nas teorias quanto nas práticas de intervenção pedagógica na educação infantil. Barbosa (2006) a define como uma categoria pedagógica que estrutura o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. Na educação infantil da rede municipal na qual realizamos a pesquisa, a rotina está formalmente prevista no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto, conformando assim uma orientação normativa externa à escola.

Mas, trabalhar não é simplesmente seguir instruções. Entre uma normativa geral e a realidade institucional há um mundo: as unidades escolares possuem suas particularidades de estrutura física, de condições espaciais internas, de equipamentos, de comunidade a ser atendida, de recursos pedagógicos e de equipes profissionais. Para ganhar realidade institucional, a norma geral precisa atravessar um conjunto de variabilidades. É a atividade de trabalho das professoras que liga tudo isso e lhe confere uma coerência própria nas situações de trabalho.

A observação participante e a interlocução com as professoras permitiram compreender o delineamento das rotinas na instituição. A rigor, há uma organização e utilização do tempo de trabalho e dos espaços da instituição de maneira similar, ainda que sem perder as singularidades de cada profissional. Assim, embora houvesse particularidades na atuação individual, todas as docentes seguiam uma estrutura comum, evidenciando a existência – no sentido próprio do termo – de uma rotina estabelecida a nortear as práticas pedagógicas com as crianças no ambiente escolar.

A rotina possui uma função orientadora – “A gente tem que ter uma rotina, [...] porque senão você se perde” – P.1. Além disso, a rotina tem a qualidade de federar o agir docente na instituição. Isto é, ela compõe uma sorte de núcleo comum e maleável sobre o quê e o como será feito. Vejamos o que dizem as próprias professoras:

Então, essa roda de canto [um dos componentes da rotina] pode tá acontecendo em outros horários, em outros momentos que o professor chega. Por exemplo, sua... seu café da manhã... deu certinho no horário do café da manhã pra fazer isso daí, mas suponhamos que o meu café da manhã seja já na entrada, não dá

tempo de você fazer a roda e fazer isso. Então, você vai fazer num outro momento. Mas você vai fazer. – P.7.

Assim, a nossa escola, você já percebeu que a gente não tem uma área verde, né? E... são quase 300 alunos. Então, o espaço fica limitado. Mesmo que a gente tenha uma rotina [...]. E... e às vezes a rotina é feita... e aí você tem que tá combinando com as parceiras pra poder, né, ‘olha eu posso ficar aqui?’ E ver qual sala tá vazia, pra você poder tá trocando com essas crianças. Então, é... por exemplo, eu e a [nomeia a professora], a gente costuma sentar, né, depois que... às vezes eles estão dormindo ou no acompanhamento, e a gente já monta a rotina pra semana ou pro dia seguinte. – P.3.

Tendo função orientadora e integradora de um agir profissional comum nas situações de trabalho na escola, a rotina assume posição importante no trabalho das docentes. Mas, como se aprende algo com as particularidades da rotina? As professoras falam diretamente sobre isso conforme a transcrição a seguir:

[...], quando eu entrei pra educação... pra creche, eu fui trabalhar numa escola que tinha uma diretora [...] que, assim, em termos de rotina, organização da escola, ela era assim, impecável. Então assim, muita coisa que eu aprendi, eu aprendi com ela. [...]. Então, essa estruturação aí eu aprendi, sim, com ela, porque eu cheguei pra educação infantil, como eu era de [ensino fundamental]... eu não tinha esse conhecimento e eu aprendi lá. – P.7.

Eu trabalhei de 1998 a 2010 numa creche, mas não como professora. [...] Quando eu trabalhava nessa escola, nessa creche, tinha as professoras da pré-escola, porque era ainda pré-escola; então, eu via o jeito que elas trabalhavam as atividades. Então, eu e a [nomeia a colega], que também trabalha aqui, a gente ia conversar com elas pra gente poder trabalhar com os nossos. – P.3.

Mas logo que iniciei, em 2003, eu já fui para uma escola particular; fiquei um ano lá estagiando; fiquei no pré com crianças de seis anos, aprendi muito com a professora. Ela é ótima, tenho amizade com ela até hoje. Ela é muito boa e aprendi... muita coisa que eu sei hoje, eu levo daquele ano, lá de 2003, 19 anos atrás, quase 20 anos. – P.4.

O que as professoras dizem sobre a rotina revela que seu aprendizado ocorre *in situ*. A aprendizagem tem lugar na partilha de um trabalho em comum junto aos pares – “a gente ia conversar com elas para gente poder trabalhar com os nossos” – P.3. A aprendizagem pode, também, se dar pela ação da própria direção da escola – “em termos de rotina, organização da escola, ela era assim, impecável. Então assim, muita coisa que eu aprendi, eu aprendi com ela” – P.7. De um modo ou de outro, a apropriação da lógica própria à rotina escolar se mostra como condição importante para o bom exercício das atribuições profissionais das docentes. É preciso que, de certo modo, o gesto comum a todas se torne, para aquela professora em específico, também seu gesto.

Diálogo orientador afetivo

O trabalho de campo e os dispositivos metodológicos utilizados possibilitaram identificar que o ato de dialogar com os bebês e crianças era algo comum entre as docentes e que ocupava em suas práticas um lugar importante. Ele se configura como um gesto profissional. Todavia, se os dicionários correntemente definem o diálogo como uma conversa ou troca de opiniões entre as pessoas, como se pode falar em diálogo com bebês?

É diálogo porque na interação social a forma verbal não é a única via da linguagem, como os processos formativos mais gerais não se confundem com a forma escolar. Mas, sendo a intencionalidade e a sistematicidade dos processos educativos o específico de toda instituição educacional formal, pudemos constatar que o diálogo entre as docentes e os bebês ou crianças pequenas era pleno de intencionalidades pedagógicas, mas também de valores. A intenção do ato vai de par com a palavra dirigida ao outro, com preocupação e cuidado com o outro, implicando-os reciprocamente. Em suma, as palavras enlaçam afeto¹. Nesses termos, chamaremos esse gesto profissional das docentes de *diálogo orientador afetivo*.

O registro transcrito a seguir foi extraído de nosso diário de campo e permitirá uma primeira aproximação à questão. Ele trata de observações efetuadas na sala das docentes de bebês de um ano. Naquele dia, anotamos:

[...] são crianças que ainda não andam e sim engatinham, as professoras permanecem muito tempo sentadas no chão em interação com os bebês. Elas conversam muito com as crianças: nomeiam os objetos que as crianças mostram interesse em brincar, as convidam para cantar, explicam com cuidado os “nãos” que precisam falar quando a criança quer ou faz algo que pode ter risco de acidentes ou de machucar o colega. Por exemplo, quando foi a hora de ir ao refeitório, elas primeiro anunciaram para os bebês que era a hora de comer uma fruta; em seguida, os chamaram pelo nome antes de pegá-los para levar ao refeitório e conversaram durante a alimentação, referindo-se ao alimento, perguntando se estavam gostando, ou mesmo indagando por que não queriam comer. Antes do banho, a mesma coisa: chamavam nominalmente os bebês, conversavam com eles como se eles estivessem respondendo através da fala, mas o que observamos era a atenção dos bebês durante essas conversas: olhavam para a docente, balbuciavam, choravam, riam, ou seja, não estavam indiferentes a essa interação. (Diário de campo, 11 de fevereiro de 2022)

Esse modo de conduzir o ato não foi esporádico. Ele aparece ligado à pessoa – como diz uma professora: “É, eu gosto sempre de conversar... Tudo que eu vou fazer eu converso com eles. Sabe?!” – P.5. Porém, é bem mais que algo singular a cada uma das professoras. Há algo do *métier*, algo que marca as distâncias entre o trabalho docente em uma creche e o trabalho no ensino superior, embora ambos partilhem da profissão docente².

É isso que faz algo aparentemente banal, como ir ao banheiro, ganhar cores que eventualmente não teria. Uma das professoras comenta sobre o caso de uma criança autista que tinha dificuldades para urinar na escola, pois só conseguia fazê-lo tomando banho, estando sob o chuveiro. Ela recebeu a criança e, em certo momento, junto com outras crianças, o conduziu ao banheiro: “Aí, as outras duas crianças sentaram, eu falei: olha, as outras crianças sentaram para fazer. Vamos fazer também? Coloquei ele sentadinho, esperei e aí (nomeia a criança)? Está dando certo? O (nomeia a criança) vai fazer. Aí ele fez! Ele fez xixi! O (nomeia a criança) está feliz, fez xixi” – P.3.

¹ Por detrás das palavras das docentes, de sua destinação e do que provoca, está o afeto. “As mesmas palavras, porém pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de modo diferente daquelas pronunciadas sem vida” (Vygotsky, 2004b, p.135).

² Como notaram Melo e Alves (2023), a cultura profissional entre aqueles que exercem o magistério não é forçosamente coincidente. Ela varia conforme se atua nos diferentes segmentos possíveis da profissão docente – por exemplo, entre educação infantil, Ensino Médio e Ensino Superior – e conforma diferenças naquilo que cada um dos respectivos docentes considera como mais ou menos relevante a ser feito em um processo pedagógico.

De fato, um caractere comum àquele grupo de profissionais foi justamente um uso muito especial, porque plenos de intencionalidades, das ações e das palavras na condução dos momentos com os bebês ou crianças pequenas. Nas ocasiões em que realizamos a autoconfrontação, esse aspecto – o do enlace entre gesto, palavra e intencionalidades – tornou-se ainda mais nítido. Comentando trechos da filmagem do que havia realizado sobre as ações de higiene corporal, alimentação e sono das crianças, uma das professoras oferece um bom testemunho a esse respeito:

Eu acho que a gente vai transformar um banho em banho pedagógico, você vai ensinar a criança a mediar; ela vai aprender o que é um banho, se água está fria, se a água está quente, sabonete, escovar o dentinho, como são a formação dos dentinhos na boquinha. Você vai muito além do cuidar, você vai passar pra ela toda essa informação. Por exemplo: na hora da alimentação, a cor da fruta, o sabor. Que às vezes uma babá, cuidadora, não vai fazer isso; acho que é um ensinamento, uma mediação, uma transformação da criança para assimilar o sabor da fruta, a cor da fruta, nesse sentido. – P.1.

Como se pode depreender do que diz a professora, o gesto é pleno de intencionalidades e as palavras parecem ser um de seus veículos. É um agir docente – “uma babá, cuidadora, não vai fazer isso” – e, por isso mesmo, um agir orientado, um agir com sentido e intencionalidades – “acho que é um ensinamento, uma mediação, uma transformação da criança”. O exercício de dialogar com os bebês e as crianças está na base de tudo isso.

Cuidado em ato

O trabalho docente na creche encontra necessariamente a questão do cuidado. A instituição o exige, as crianças sobre as quais as docentes dirigem sua atividade o exigem e as famílias também. Esse exigir não tem a ver com algo a ser acrescentado ou não ao processo pedagógico, como se houvesse sobre isso elementos de livre escolha. Se o cuidar mobiliza uma responsabilidade eticamente orientada na relação com o outro, então ele se plasma no próprio cerne do trabalho das docentes³. Não é, portanto, um mero ingrediente, mas um constitutivo da docência que permite efetivar o registro propriamente pedagógico. Vejamos o que diz uma das professoras:

Nós temos crianças de 0 a 3 anos. Criança que mama, criança que usa fralda, criança que não consegue andar. Então, tem um dado nessa faixa etária, ele é uma das primeiras coisas que a gente se preocupa: o cuidado com a criança. Mas nós estamos dentro de uma creche, de uma escola. Então, nós temos a parte pedagógica, tudo é de maneira pedagógica. O banho, se é uma cuidadora, vai lá e dá o banho e pronto. Mas a criança, quando ela consegue pegar a bucha, devagarinho ela vai se ensaboando. – P.5.

Como se pode depreender, a professora coloca em primeira linha a singular faixa etária das crianças – “temos crianças de 0 a 3 anos” – e o valor que ela concede ao cuidar – “uma das primeiras coisas que a gente se preocupa: o cuidado com a criança”. Em seguida, evoca o próprio da instituição ao observar que, naquele lugar, “tudo é de maneira pedagógica”. A esse cuidar atravessado pela dimensão pedagógica no trato com bebês e crianças pequenas vamos denominar de *cuidado em ato*.

³ Apoiamo-nos aqui nas reflexões de Enzo Catarsi e Enrica Freschi. *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Parma: Edizione Junior, 2013.

O cuidado em ato não está acantonado em um momento específico do cotidiano das docentes da instituição, sendo antes algo presente nas situações de preparação das ações pedagógicas, na organização prévia dos espaços, na atenção à antecipação de possíveis problemas na condução das tarefas etc. Nas situações de trato direto com os bebês e crianças pequenas ele se torna, todavia, mais evidente. É o que destacaremos a seguir.

Naquela creche, a regra conferida pela direção estabelece banho para todas as crianças de até dois anos de idade. Não há um horário pré-definido para tanto. Como as docentes se organizam para realizar a mencionada tarefa? O trabalho de campo permitiu aceder aos *modos operatórios* (Guérin *et al.*, 2001) estabelecidos pelas docentes. Nas salas e no curso das ações pedagógicas desenvolvidas em outros espaços, cada professora lida com cerca de doze crianças. Em muitos momentos duas professoras juntas, tendo 24 crianças sob sua responsabilidade. Essa forma de trabalho em dupla acordada pelas docentes da instituição permitia o manejo da situação.

No decorrer do período da manhã, as professoras visualizavam e conferiam o estado de cada criança em relação às necessidades de troca de fralda, aquelas que exigiam já eram levadas ao banho por uma professora enquanto a outra geria as turmas. Essa forma de agir seguia durante toda a manhã, de modo que ao chegar no momento de almoço, por volta de 11h, todas as crianças de até dois anos tomaram banho. Esse modo operatório não é um ato isolado ou esporádico. Trata-se de um modo de fazer estabilizado pelo coletivo. Dessa forma, depreende-se que o cuidado em ato se constitui, sim, numa disposição ética em direção ao outro. No entanto, em se tratando do trabalho e da complexidade do trabalhar, se consubstancia como tal apoiado em um patrimônio de saberes tecidos coletivamente.

O momento do banho era valorizado pelas professoras, conforme elas descreveram, era um momento de atenção individualizada para cada bebê ou criança. Elas, as professoras, poderiam bem contar com as auxiliares educativas, que ficavam disponíveis nos blocos de salas e poderiam ser solicitadas para apoiar a docente. É pertinente notar que as docentes poderiam atribuir às auxiliares a tarefa do banho, mas, naquele grupo de profissionais, isso não ocorria: as próprias professoras se prontificavam a dar o banho nas crianças. Como veremos, a tecnicidade dos atos envolvidos nessa tarefa exige mais do que um primeiro olhar consegue alcançar.

No exercício de autoconfrontação, a professora P.6, ao assistir o vídeo com a gravação do que foi realizado, descreve e permite entrever um conjunto de elementos a serem mediados para que seja possível dar o banho nas crianças. São crianças do ciclo II, tendo assim entre 1 e 2 anos de idade. Dialogando sobre o vídeo, ela descreve analiticamente seu fazer. Nossas indagações estão assinaladas em negrito.

Eu tiro a roupa dela e geralmente eu guardo já na bolsa, a não ser que eu tenha posto no cantinho – P.6.

E aqui essa toalha?

Para a hora que sair. Na hora que sai, já está estendida essa toalha para eu poder deitar ela lá e poder enxugar, fazer todo o procedimento – P.6.

E você vai organizando a bacia com ela no colo?

Sim – P.6.

Em nenhum momento vemos que você deixa a criança sozinha no trocador...

Não, porque, o que que acontece, justamente porque ela já tem essa autonomia de movimento; então, se eu me distraio ali, eu prefiro que ela esteja junto de

mim, que eu estou sentindo ela. Entende? Então, assim, mesmo que eu esteja segurando ela com uma mão só e a outra agilizando as outras coisas, ela está ali, junto de mim. Eu estou tendo plena consciência de que ela está segura, não vai cair, não vai se machucar, não vai... nada vai acontecer, porque está ali comigo no momento. Então, eu sempre tenho isso comigo: nunca deixo criança sozinha no trocador ou mesmo na bacia. Você pode ver que na hora que eu já... por isso, que eu gosto de ir preparando as coisas antecipado – P.6.

Nesse breve extrato é possível identificar que a tarefa de dar o banho nas crianças demanda uma organização espacial e material importante. A professora organiza e se organiza – “tiro a roupa dela e geralmente eu guardo já na bolsa” – e se antecipa ao que vai ser requerido – “Na hora que sai, já está estendida essa toalha para eu poder deitar ela lá e poder enxugar, fazer todo o procedimento”. Em acréscimo a tudo isso, um aspecto que chama atenção é a corporalidade envolvida. A inteligência do corpo emprestada ao cuidar e ao cuidado, contornando o risco de um acidente – “se eu me distraio ali, eu prefiro que ela esteja junto de mim, que eu estou sentindo ela. Entende?”. Parece ser difícil para ela verbalizar a explicação do que se passa, embora o conteúdo e o sentido de seu ato sejam inequívocos – “nunca deixo criança sozinha no trocador ou mesmo na bacia”. Schwartz (2004) diria que estão em jogo *valores sem dimensão* – em oposição aos valores econômicos, dimensionáveis – apropriados e constituídos no curso da atividade. Nesse sentido muito preciso, podemos falar que há cuidado em ato.

Dar colo

Pelo termo “dar colo”, vamos compreender aqui tanto o significado literal de pegar um bebê ou uma criança pelos braços e afagar no colo, quanto o sentido de dispensar uma atenção individual, dar segurança e carinho. Constituído em contexto e integrante dos atos que permitem eficácia ao trabalho da professora, nós o chamaremos de *gesto profissional de dar colo*.

Durante os meses de observação participante na creche, percebeu-se que as interações entre as professoras e os bebês e crianças pequenas estavam permeadas por ações de carinho, de afago e de atenção especial às necessidades individuais dos bebês e crianças pequenas. Este aspecto esteve presente de maneira muito visível no cotidiano da creche nos primeiros meses do ano, o que corresponde ao período de adaptação das 234 das crianças da instituição.

Com efeito, foi muito comum observarmos professoras com seus grupos de crianças brincando no pátio enquanto seguravam algumas delas no colo. Durante as rodas de conversa, sempre havia também crianças que procuravam os colos das professoras e, quando estes já estavam ocupados, disputavam os espaços ao lado delas. Durante o período de adaptação, algumas crianças choravam depois que os pais iam embora e, não raras as vezes, foram observados o acolhimento e o afago entre as professoras e essas crianças. Para ilustrar o gesto profissional de dar colo, uma cena em especial relatada no diário de campo pode ser retomada. Vejamos um breve extrato do diário de campo:

A professora está sentada no chão com as crianças desenvolvendo uma roda musical, enquanto uma criança que havia se recusado a participar da roda está choramingando em um canto da sala. Enquanto a parceira docente da sala continua a roda com o grupo de alunos, a professora se desloca até a criança, agacha ao lado dela e conversa um pouco. Em seguida, de mãos dadas, elas voltam para a roda coletiva. A criança permaneceu choramingando sentada ao

lado da professora enquanto ela retoma a atividade com o agrupamento. Com o passar de tempo, a criança foi se acalmando e parou de chorar, mas permaneceu a manhã toda ao lado da professora e perguntava de tempos em tempos: “mamãe já vem?”. (Diário de campo, 9 de março de 2022)

Como se depreende, a professora percebe entre as outras crianças uma que demanda sua atenção em especial naquele momento. Ela, a professora, se mobiliza e se dirige até a criança, acolhe e dialoga em um tom suave. Mostra-se próxima, confere segurança à criança. Esses atos aparentemente pequenos permitem o bem-estar da criança e possibilitam a efetivação do trabalho pedagógico da instituição.

Um outro momento no qual o gesto de dar colo foi particularmente marcante foi o momento reservado ao sono das crianças, após a refeição do almoço. Foram muitas as cenas das professoras acolhendo as crianças, colocando-as em repouso nos pequenos colchões, nos quais, estando situadas entre vários deles, pousavam suavemente a mão sobre as costas de duas crianças ao mesmo tempo enquanto estas começavam a dormir. Esse gesto se fez presente entre o conjunto das professoras. No decorrer de uma autoconfrontação, solicitamos a professora que comentasse a gravação na qual encaminhava o momento do sono das crianças. Vejamos o que ela nos diz:

A gente sai do refeitório, faz a higienização. Eu penso, assim, nesse primeiro momento, tem criança que tem naninha e tem criança que tem chupeta. Então, no primeiro momento, a gente dá, eu dou a chupeta, dou paninho, porque depois a gente começa a fazer o trabalho para ir tirando tanto a chupeta como a naninha. Ai têm crianças que não há necessidade de você na hora do soninho. A gente coloca uma música para acalmar e o ambiente ficar caloroso. Eu penso a criança como nós, a gente também gosta muito do toque, tocar, carinhar, então aquela criança [referência à criança que está com a professora no vídeo], igual, ela chorou muito para poder dormir. Então, eu acho que se você deita com a criança naquele aconchego, traz ela para você, você vai ali batendo nas costinhas, eu acho que naquele momento ela sente a presença da mãe, “eu tenho alguém aqui comigo que gosta de mim e está me acalmando para poder dormir”. Porque tem criança vai tempo, você ali... precisa deitar! [...]. Depois a gente já vai: “é hora do soninho, agora é hora de descansar. Daqui a pouco vocês levantam e vão fazer outra atividade e a mamãe chega, então precisa dormir e descansar”. Eles vão dormindo sozinhos e não há mais essa necessidade. Mas naquele momento que a criança está ali em sofrimento também, porque não é fácil, tem criança que é muito agarrada, então eu acho importante você dá esse carinho e deitar ali para ela ficar sentindo. – P.3.

A descrição pela professora da condução do momento do sono das crianças coloca no primeiro plano a sensibilidade na identificação das necessidades individuais das crianças. Ela relata que algumas delas ainda usam paninhos e chupetas para dormir, e que esse costume não é suprimido de imediato. Pelo contrário, faz parte do trabalho docente oferecer, de forma gradativa, um ambiente com vivências que propiciam novos hábitos. Outras crianças chegam do refeitório e logo se deitam e adormecem de forma independente, enquanto algumas necessitam apenas de um toque, de um carinho, ou, até mesmo, apenas de sentir a professora mais próxima, deitada junto a ela. Eficácias de um trabalho cujas exigências e dificuldades restam, como bem observa Ulmann (2014), largamente invisíveis.

Algumas reflexões sobre o que foi apresentado

Entre os diversos aspectos que poderiam ser destacados e discutidos em relação ao que foi exposto na seção anterior, vamos abordar quatro deles que nos parecem mais fundamentais. O primeiro concerne ao aspecto invisível e estruturante dos gestos profissionais das docentes. Quando uma das professoras dizia, numa frase que a análise do discurso teria muito o que explorar, “A gente tem que ter uma rotina, [...] porque senão você se perde”, o que ganha corpo no que ela diz são os eixos estruturantes do exercício da docência na creche. Por detrás da palavra “a gente”, está o nós, enquanto coletivo, marcando aquilo sobre o qual é preciso se ater para manter o trabalho em comum.

Os gestos profissionais perpassam todo o trabalhar no âmbito da instituição, conduzidos pelas docentes no curso do exercício de sua profissão. Como vimos, são vários os gestos profissionais. Neste estudo voltamos nossa atenção para quatro deles: *conduzir a rotina, diálogo orientador afetivo, cuidado em ato, dar colo*. Esses gestos se articulam e concorrem para um propósito comum: o adequado desenvolvimento do trabalho docente na creche. Logo, pois, podemos dizer que os gestos profissionais estão a serviço do cumprimento das finalidades institucionais da educação infantil. Mas, se o gesto profissional assume tal posição cardinal, como ele pode ser aprendido? Passamos, então, ao nosso segundo aspecto.

O gesto profissional não é algo a ser meramente copiado, tampouco algo que exista pronto de uma vez por todas. Se compreendermos bem o que está em jogo nele, veremos que “não se pode pensar a transmissão do gesto como uma sorte de balão relançado de geração em geração” (Clot, 1999, p.5). Se apoiando em um caso narrado pelo psicólogo estadunidense Jerome Bruner, Yves Clot oferece um exemplo esclarecedor que vale a pena ser retomado com um pouco mais de detalhes.

Bruner narra uma situação na qual estava em companhia de uma amiga italiana caminhando entre vilarejos nos Alpes, lugar no qual essa amiga comumente passava seus verões desde a infância. Bruner notava que no caminho entre as colinas, quando eles cruzavam com alguém, sua amiga os saudava com um pequeno gesto com as mãos e a inclinação da cabeça. Ele, Bruner, então se sentiu inclinado a imitá-la e a caminhada prosseguiu, até que chega o momento do retorno:

Então que retornamos e que nós estávamos novamente perto da vila, eu continuava a fazer o mesmo: “Não, não, ela me diz. Não quando nós estamos próximos de casa”. Quando eu lhe demandei a razão, foi muito difícil para ela explicar. Finalmente, como se ela tivesse tido uma revelação, ela me diz: “Veja, deve ser porque um estranho tem uma outra significação na montanha do que aquela que tem na vila: como se ele pudesse atacar você e você deseja estar certo de lhe ter exprimido sua boa vontade. (Bruner, *apud* Clot, 1999, p.1)

Como bem observa Yves Clot, dois aspectos sobressaem do que foi descrito. A primeira é que os gestos não são opacos apenas para quem está no exterior deles, mas também são, em parte, para seus próprios protagonistas. Esses gestos exitosos e eficazes deixam muitas vezes o terreno da consciência: “ajuntam-se aos subentendidos, individuais e coletivos, que organizam a ação sem a percepção direta dos sujeitos. Não são, nesse sentido, de modo algum transparentes” (Clot, 1999, p.1). O segundo aspecto diz respeito ao fato de que a imitação do gesto não oferece garantia quanto a sua mobilização descabida e imprópria. Não basta, portanto, imitar. É também necessário partilhar o sentido.

Com essa orientação, pode-se compreender que também o gesto profissional se liga à ideia de uma cultura comum, aquela mesma que Marcel Mauss, ao tratar da técnica, a define como ato tradicional eficaz e que não subsistiria como tal se não fosse apropriada pelas gerações seguintes (*cf.* Mauss, 1968). Mas, em se tratando dos meios profissionais, ao lado da posição importante dos constitutivos externos a serem apropriados pelo indivíduo, deve-se também considerar o modo como esse indivíduo faz seu aquilo que lhe é externo. Essa questão foi desenvolvida por Yves Clot, notadamente com os conceitos de gênero profissional e estilo.

Conforme Clot (2006), o *gênero profissional* compreende a memória social da profissão, mais precisamente, a memória social da atividade a ser realizada. O gênero profissional compreende um sistema flexível e aberto de regras não escritas que, em um domínio profissional, definem os usos dos objetos, os meios a serem empregados e o intercâmbio entre as pessoas. Ele possui elementos comuns e variâncias locais e regionais, flutuando ao longo da história, que é inclusive a de seus protagonistas. O gênero se dispõe como uma paleta de cores ao pintor que, servindo-se delas, afirma sua condição de pintor.

Mas um pintor não é igual ao outro. Isso quer dizer que no meio profissional o gênero é fonte para o agir, mas precisa passar ao estatuto de instrumento para o agir. É ao atravessar seu gênero profissional que o pintor pode assumir, no fio do tempo, seu traço particular e firmar sua assinatura no ofício comum com os outros artistas pintores. É o que Yves Clot denomina de *estilo*. Este compreende a transformação do gênero pela atividade do sujeito, fazendo do gênero “recursos para agir em suas atividades reais”, dispondo o “movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas” (Clot, 2006, p.50). O pintor passa, então, a uma posição própria numa história comum, no sentido de que foi tecida pelos que o precederam. O impessoal passa ao pessoal, e o gênero pode prosseguir e se manter vivo.

Trata-se, em suma, de uma apropriação e de uma singularização. As professoras nos deram mostra desses aspectos em diversos momentos no trabalho de campo, e nele pudemos perceber a vitalidade do gênero profissional da docência naquele coletivo de professoras. A fala da professora P.1 é emblemática a esse respeito:

Ela [mostrando a professora parceira] é a que eu te falei que às vezes eu ia fazer aqueles trabalhinhos, aquelas coisas [atividades prontas de folhas xerocadas], e ela falava assim: ‘calma, vamos mais, assim, [propondo outra forma de trabalhar]?’. Aí, eu fiquei mais calma, porque eu achava que Educação Infantil era só papel, entendeu? Mas o pedagógico é lúdico. Porque você vê tanta atividade lúdica que você trabalha, você faz painel coletivo, não é só o papel. Então larguei de mão do papel! – P.1.

Atravessando o gênero profissional – no qual convém bem notar no extrato acima o valor da interface entre os pares –, a professora vai se apropriando dele, afinando seu modo de agir – “eu achava que Educação Infantil era só papel” – e singularizando seu gesto profissional (estilo). É nesse domínio que se constitui – sem a deriva ideológica do termo – o ato profissional competente, ato no qual o coletivo está *no* indivíduo (Caroly, Clot, 2004). Essa competência é essencial para que o trabalho docente na instituição cumpra suas finalidades.

Esse ponto discutido acima evoca o terceiro aspecto que gostaríamos de destacar: a competência dos atos, a qualidade do que ganha curso naquele domínio profissional.

Vamos a seguir apresentar um pequeno extrato da análise que uma das professoras faz quando, no exercício da autoconfrontação, solicitamos que ela comente a respeito do trabalho de cuidado desenvolvido com os bebês. Vejamos a análise que professora faz sobre o trabalho realizado no momento da refeição dos bebês:

É que você começa lá da ponta, no primeiro, auxiliando. Porque como eles ainda não conseguiam... não conseguem, nem todos ainda conseguem comer direitinho e tudo. Aí eu começo do primeiro e vou ajudando, pra ter certeza que pelo menos eles se alimentaram, né? Porque é uma preocupação também da alimentação. Não só o pedagógico, mas a alimentação também é uma parte importante. Então, eu pegava na mãozinha e ajudava. Então, eu ia de um em um pra ter certeza de que todos tinham, pelo menos, se alimentado. Pelo menos um pouco, que não tudo, mas um pouco. Mas essa turma é ótima de boca. Eu vou de pouquinho, aí eu volto lá pro primeiro. Aí eu volto tudo de novo. Aí eu vou lá... Pra ter essa... Tem uns que já conseguem, mesmo eu não indo. Por exemplo, tem criança que fica esperando a hora de eu passar. Mas tem criança que já vai tendo a coordenação de pegar. Nossa, agora que eu vi minha coordenação. – P.2.

Esse breve extrato remete ao que definimos como gesto profissional do cuidado em ato. No acompanhamento do trabalho realizado pela professora na creche, os dispositivos metodológicos mobilizados pela pesquisa vão progressivamente permitir evidenciar uma sorte de inteligência do ato que comparece nas situações em que a profissionalidade docente é requisitada nas interfaces com os bebês e as crianças. No que aponta a professora P.2, é possível perceber como tarefas aparentemente banais – é apenas dar almoço às crianças, diria um gestor não familiarizado com as creches – são na verdade complexas e muito exigentes.

No trabalho de coanálise do vídeo no qual a professora toma parte, uma lógica eficaz de regulação da alimentação dos bebês é estabelecida – “É que você começa lá da ponta, no primeiro, auxiliando”, “Aí eu volto tudo de novo. Aí eu vou lá...” – de modo que todos possam se alimentar e, como se trata de bebês, é preciso que se tenha certeza que isso aconteceu. Mas nem todos os bebês são iguais, são naquela turma bebês de dois anos, há aqueles que são mais ativos com a alimentação que outros – “Tem uns que já conseguem, mesmo eu não indo. Por exemplo, tem criança que fica esperando a hora de eu passar. Mas tem criança que já vai tendo a coordenação de pegar”.

Do apontado acima têm-se que a professora traz em sua memória a história daquela turma – “Mas essa turma é ótima de boca” – e dirige sua atenção ao conjunto dos bebês, em especial para aqueles que precisam de maior atenção com a alimentação. Nos dois casos a intenção de fomentar a autonomia resta presente, e quando não conseguiam sozinhos a professora estava ao lado – “Então, eu pegava na mãozinha e ajudava. Então, eu ia de um em um”. A disposição dos pratos no refeitório também corrobora esse aspecto: os bebês ficavam acomodados em cadeiras próprias em uma mesa unitária em formato de meia-lua, cujos pratos individuais com as refeições e seus respectivos talheres foram distribuídos pela professora na proximidade de cada um dos bebês.

A condução de todo processo impressiona pelas múltiplas exigências colocadas à professora – memória, escuta ao que se passa na turma, atenção visual ao coletivo e a singularidade de cada um, corpo, afeto em um agir no *hic et nunc*, no aqui e agora (cf. Schwartz, 2019). Como diz a professora após ter visualizado a vídeo gravação: “Nossa, agora que eu vi minha coordenação” – P.2. Mas essa competência em ato e, em seu

conjunto, os gestos profissionais que colocamos em relevo nesta pesquisa não são perenes, como também não é a vitalidade dos gêneros profissionais. Esse é o quarto ponto que gostaríamos de destacar.

O gênero profissional pode perder sua vitalidade. A palavra vitalidade aqui é empregada no sentido que lhe empresta Georges Canguilhem ao tratar da relação entre o vivo e o meio, “viver é irradiar-se” (Canguilhem, 2009, p.188). Porém, a vida ensina esse médico-filósofo que está na base da clínica da atividade, joga contra a entropia crescente. No domínio profissional, um coletivo pode se converter em coleção – neste não se discute o que se faz, é tabu – e passar a federar seus diversos protagonistas meramente pela tarefa (Clot, 2020). Vimos nos parágrafos precedentes como isso é insuficiente. É por essa via, quando o *métier* se desvitaliza, que se abrem as portas dos endereçamentos pessoais.

As práticas de gestão e a precarização do trabalho concorrem fortemente para a degradação dos gêneros profissionais. Os exemplos se contam em multidão. A título de exemplo, entre os estudos que realizam análises mais detidas sobre o trabalho e o trabalhar, vale sublinhar alguns dos achados da pesquisa realizada por Mukamurera (1999). Estudando a inserção dos jovens professores na profissão, Mukamurera (1999) considera em especial aqueles que fazem seus primeiros anos de carreira com base em contratos precários. A autora constata as dificuldades para esses professores, em tal condição, poderem se apropriar da cultura profissional própria daquele *métier*.

Em suma, a questão das condições nas quais o trabalho se realiza não é sem relevância: vimos ao longo do texto a importância da cultura profissional partilhada e desenvolvida pelas professoras para que o trabalho possa de fato ser realizado. Sem isso, observa Clot (2006), cada profissional é deixado diante de si mesmo. Em suma, o gesto profissional define ou nem mesmo se afirma.

Considerações finais

O tema dos gestos profissionais permite, por assim dizer, entrar na profissão docente por dentro. Isto é, naquilo que compreende saberes que não são apenas *sobre* o trabalho, mas saberes tecidos *no* trabalho e *em* trabalho. Adentramos, assim, no domínio da cultura profissional docente, aquela que Nóvoa (2002) aponta a importância de ser mais bem compreendida e valorizada. Todavia, munidos de um referencial teórico e metodológico distinto, com ênfase na clínica da atividade, pudemos sublinhar alguns aspectos pouco discutidos nessa matéria e que poderão ser posteriormente – e esse é o belo trabalho da ciência – retomados, ampliados ou reformulados.

A problemática dos gestos profissionais, trazendo com ela a tecnicidade dos atos, coloca em primeiro plano as professoras, seu trabalho e seus saberes. Ela também coloca exigências para a formação profissional docente, pois sua consideração efetiva demanda fazer entrar pela porta da frente – e não *par la bande* – a relação entre formação e trabalho. A pesquisa também traz mostras importantes da complexidade do que é desenvolvido pelas docentes da educação infantil. É um trabalho que requer conhecer as finalidades da educação e que exige ciência, o conhecimento sistematizado e rigoroso sobre a criança em suas diversas dimensões. Ensinar na educação infantil, bem observa Roldão (2007), não exige menos ciência que em outros níveis educacionais.

A questão fundamental, então, é pensar em conjunto os saberes científicos, nos quais a formação inicial oferece um primeiro aporte essencial, e os tecidos pela experiência de vida e trabalho das professoras. Esperamos que esse convite – e é assim que vemos a presente pesquisa – favoreça a abertura de um leque de possibilidades a esse respeito, no qual as parcerias entre universidade e escolas teriam um lugar central. É que, seguindo Clot (2006), podemos dizer que, agindo sobre a experiência, a teoria e os conceitos são fundamentais para o desenvolvimento dos gestos profissionais e, com eles, da própria profissão docente.

Referências

ALVES, Wanderson F. Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 37-59, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100003> . Acesso em 20 de set. 2024.

ALVES, Wanderson F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230089, p.1-19, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230089> . Acesso 10 de mar. 2024.

ALVES, Wanderson F. Retorno sobre o tema da natureza e especificidade do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 40: e45870, p.1-21, 2024. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469845870> . Acesso em 12 jan. 2025.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

BARRETO, Angêla M. R. F.. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez., 2003. p. 53-65. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAROLY, Sandrine; CLOT, Yves. Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience . **Formation Emploi**, n. 88, p.43-55, 2004.

CATARSI, Enzo; FRESCHI, Enrica. **Le attività di cura nel nido d'infanzia**. Parma: Edizione Junior, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **La connaissance de la vie**. Paris: Vrin, 2009.

CLOT, Yves. Le geste est-il transmissible? **Apprendre autrement aujourd'hui**, Entretiens de la Villette. Paris, Cité des sciences de la Villette, 1999.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **Le travail à coeur**. Paris: La Découverte, 2010.

CLOT, Yves. O trabalho e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? **Trabalho & Educação**, v.29, n.3, p.69-74, 2020.

COSTA, Natália; DENTZ, Marisa; AMORIM, Katia S. Enquanto você (não) dormia. Tempos, rotinas e ritmos em negociação no processo de transição do bebê à creche. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, e270116, p.1-18, 2022.

CRU, Damien. **Le risque et la règle**. Paris: Éditions Érès, 2014.

GUERIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et Anthropologie**. Paris: PUF, 1968.

MELO, Kênia A.; ALVES, Wanderson F. No coração do ofício: aprendizagem da docência e sensibilidade pedagógica. **Educação & Sociedade**, v. 44, p.1-17, e266147, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.266147> . Acesso em 10 de abr. 2024.

MUKAMURERA, Joséphine. Le processus d’insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. **Éducation et francophonie**, 27(1), p. 64–79. <https://doi.org/10.7202/1080484a>

NASCIMENTO, Ana P. S. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. SP, 2019.

NOGUEIRA, Ana L. H. Gestos de Ensinar e Instrumentos Técnico-Semióticos na Alfabetização. **Educação & Realidade**, v. 48, e123747, p.1-23, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123747vs01>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270129, p.1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Giani.. **Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2023.

PILLON, Thierry; VATIN, François.. **Traité de sociologie du travail**. Toulouse: Octarès, 2007.

Revue des Sciences de l’Éducation, vol.51, n.1, 2025. Dossier “Les méthodologies employées pour étudier les gestes professionnels”. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2025-v51-n1-rse010833/> . Acesso em 14 de jan. 2026.

RIBEIRÃO PRETO. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto. Secretaria Municipal da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf>. Acesso em: 11/08/2022.

ROLDÃO, Maria C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p.18-42, jan-jun. 2007.

SARTI, Hilda L. C. **Da teoria à prática**: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2010.

SCHWARTZ, Yves. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Éditions Sociales, 1988.

SCHWARTZ, Yves. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1):33-55, 2004.

SCHWARTZ, Yves. O enigma do corpo no trabalho. **Ergologia**, n. 22, p.141-164, déc. 2019

SILVA, Ana C. G. O gesto profissional docente em creches: o visível e o invisível. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ULMANN, Anne-Lise. O trabalho na creche a partir do invisível. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 119-128, 2014. [https:// DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1. p. 119-128.](https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1.p.119-128)

VIEIRA, Livia M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VYGOTSKI, Lev S. Psychologie concrète de l'homme: In: BROSSARD, Michel. **Vygotski - Lectures et perspectives de recherches en éducation**. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Ana Carolina Giannini Silva: Conceitualização, Metodologia, Curadoria de dados, Administração do projeto, Análise formal, Investigação, Visualização, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Wanderson Ferreira Alves: Conceitualização, Metodologia, Investigação, Análise formal, Supervisão, Validação, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes do texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

A ferramenta de Inteligência Artificial foi utilizada estritamente para a correção ortográfica e gramatical de alguns parágrafos do texto.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.